



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

***LESSON STUDY: UMA EXPERIÊNCIA COM TRÊS PROFESSORES DE
INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM SANTARÉM-PA***

HERLISON NUNES DE OLIVEIRA

**Santarém-PA
2018**

HERLISON NUNES DE OLIVEIRA

LESSON STUDY: UMA EXPERIÊNCIA COM TRÊS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM SANTARÉM-PA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Linha de pesquisa 2: Práticas educativas, linguagens e tecnologias.

Orientador. Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi

Santarém-PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA

O48l Oliveira, Herlison Nunes de
Lesson Study: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual em Santarém-PA / Herlison Nunes de Oliveira. – Santarém, 2018.
214 f.: il.

Orientador: Nilton Varela Hitotuzi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Brasil. 2. Professores de inglês – Formação. 3. *Lesson Study*. I. Hitotuzi, Nilton Varela, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 428.24



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte e quatro dias do mês de setembro do ano de 2018, às 14:00 horas na sala H304, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi** (orientador e presidente), **Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall** (membro externo), e a **Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha** (membro interno) a fim de arguirem o mestrando **Herlison Nunes de Oliveira**, com a dissertação intitulada **“LESSON STUDY: UMA EXPERIÊNCIA COM TRÊS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM SANTARÉM-PA”**. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovado, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Reprovado

Recomendações da Banca:

O trabalho apresenta temática inovadora para área e tem sólida consistência teórico-metodológica. A banca recomenda a publicação em artigos científicos.

Santarém, 24 de setembro de 2018.

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi – Orientador/ Presidente/ Ufopa.

Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall – Membro Externo/ Ufopa

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha – Membro Interno/ Ufopa.

Dedico este trabalho à minha querida avó Maria Paula, que faleceu durante minha caminhada nesta jornada.

Agradecimentos

A Deus, pela vida.

A Universidade Federal do Oeste do Pará e o Programa de Pós-Graduação em Educação, por oportunizar a participação no curso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi, pela paciência e sabedoria com que me orientou nessa pesquisa.

A Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa – Fapespa, pelo apoio financeiro.

A meus pais, Walcleides e Cosmo, por sempre acreditarem em mim assim como incentivar nesses anos.

A minha esposa, Waldiane, por me apoiar e compreender as ausências e períodos de inquietação ao longo desses anos.

A minha irmã, Sandy, pelo apoio incondicional.

A minha colega de mestrado e amiga, Kátia, pelos vários momentos em que pude contar com seu apoio ao longo do mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa, sem os quais, esta pesquisa não se realizaria.

Aos meus amigos, por sempre me incentivarem e apoiarem.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados da aplicação de um ciclo da *Lesson Study* em uma escola pública estadual na cidade de Santarém-PA. O estudo a que se vincula a aplicação teve como objetivo geral identificar contribuições para o desenvolvimento profissional que três professores de inglês participantes da pesquisa atribuem ao uso da *Lesson Study*. Como objetivos específicos, o estudo almejou: (a) identificar as ações e atividades de desenvolvimento profissional a que os professores envolvidos na pesquisa têm acesso ou de que costumam participar; (b) identificar quais as impressões produzidas pelos professores participantes em relação à prática de *Lesson Study*; (c) descrever como se deu a participação dos professores durante as atividades da *Lesson Study*; e (d) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no que se refere à sua participação nas atividades da *Lesson Study*. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 1984), na modalidade observação participante (MAY, 2004; QUEIROZ et al., 2007), e observou os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e pesquisa de campo com as seguintes etapas: (i) reuniões formativas sobre *Lesson Study* e (ii) implementação de um ciclo da *Lesson Study* com duas iterações de uma *aula de pesquisa*. Para a coleta de dados utilizamos os seguintes métodos: 1) registro de observações realizado pelo pesquisador; 2) gravação em áudio e vídeo de todas as fases de aplicação da *Lesson Study*; 3) entrevistas semiestruturadas antes e após a aplicação do ciclo da *Lesson Study*; 4) *logs* de reflexão da *Lesson Study* (STEPANEK et al., 2007); e 5) *log* de conversas via *Whatsapp*. Os dados foram analisados através de análise temática (GUEST; MACQUENN; NAMEY, 2011). Nossa discussão tem como suporte teórico os pensamentos de autores como Nóvoa (1999; 2009), Shulman (1986), Lewis (2012) Cerbin e Kopp (2011), Stepanek e colaboradores (2007), Lave e Wenger (1991). Por um lado, os resultados demonstram que os professores consideraram o trabalho em equipe propiciado pela *Lesson Study* como um fator de extrema relevância, tendo em vista que os possibilitou a refletir sobre a qualidade da sua prática docente para o efetivo aprendizado dos alunos. Os resultados apontam, por outro lado, algumas dificuldades para a participação dos professores, como a falta de tempo devido à carga de trabalho excessiva. Apesar disso, os professores foram favoráveis à difusão da metodologia no Brasil, concomitante a ações transformadoras no sistema educacional.

Palavras-chaves: Desenvolvimento profissional de professores de Inglês, *Lesson Study*, Pesquisa de aula, estudos de aula, escola pública, educação básica, Amazônia.

ABSTRACT

The present study presents the results of the application of a *Lesson Study* cycle in a state public school in the city of Santarém-PA. The purpose of this study was to identify contributions to the professional development that three English teachers participating in the research attribute to the use of the *Lesson Study*. As specific objectives, the study aimed to: (a) identify the professional development actions and activities that the teachers involved in the research have access to or usually participate in; (b) identify the impressions produced by the participating teachers in relation to the *Lesson Study* practice; (c) describe how the participation of teachers occurred during *Lesson Study* activities; and (d) identify the main difficulties teachers face in their participation in *Lesson Study* activities. This qualitative research is characterized as a case study (YIN, 1984), in the participant observation modality (MAY, 2004; QUEIROZ et al., 2007), and observed the following methodological procedures: bibliographic review and field research with the following steps: (i) formative meetings on *Lesson Study* and (ii) implementation of a *Lesson Study* cycle with two iterations of a *research lesson*. For the collection of data we use the following methods: 1) record of observations made by the researcher; 2) audio and video recording of all phases of application of the *Lesson Study*; 3) semi-structured interviews before and after the application of the *Lesson Study* cycle; 4) *Lesson Study* reflection logs (STEPANEK et al., 2007); and 5) chat log via Whatsapp. The data were analyzed through thematic analysis (GUEST; MACQUENN; NAMEY, 2011). Our discussion has as theoretical support authors such as Nóvoa (1999; 2009), Shulman (1986), Lewis (2012) Cerbin and Kopp (2011), Stepanek et al. (2007), Lave and Wenger (1991). On the one hand, the results show that the teachers considered the teamwork provided by the *Lesson Study* as a factor of extreme relevance, allowing them to reflect on the quality of their teaching practice for effective student learning. The results point, on the other hand, some difficulties for the participation of the teachers, as the lack of time due to the excessive workload. In spite of this, the teachers favored the diffusion of the methodology in Brazil, concomitant with transformative actions in the educational system.

Key-words: English teachers professional development, *Lesson Study*, *Research Lesson*, public school, basic education, Amazonia.

ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEPI	Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
<i>EF</i>	<i>Education First</i>
JICA	Agência de Cooperação Internacional do Japão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<i>SIOP</i>	<i>Sheltered Instruction Observation Protocol</i>
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 Adaptação do Ciclo da *Lesson Study* por Cerbin e Kopp (2011).
- Figura 2 Publicações sobre *Lesson Study* no Brasil por tipo.
- Figura 3 Série histórica de publicações sobre *Lesson Study*.
- Figura 4 Rotina de aplicação do Ciclo da *Lesson Study*
- Figura 5 Slide para revisão dos pronomes pessoais em inglês.
- Figura 6 Exercício sobre o presente simples.
- Figura 7 Exercício sobre pronomes.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Comparativo dos estágios do ciclo da *Lesson Study* de acordo com vários autores.
- Quadro 2 Perfil acadêmico profissional dos professores participantes da pesquisa.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Número de Publicações sobre *Lesson Study* no ensino de Inglês por Ano

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.....	20
2.1	O ENSINO DE INGLÊS CHEGA NO BRASIL.....	20
2.2	O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL DE HOJE.....	22
3	LESSON STUDY.....	28
3.1	UMA VISÃO GERAL DA <i>LESSON STUDY</i>	28
3.2	HISTÓRICO DA <i>LESSON STUDY</i>	30
3.2.1	A <i>Lesson Study</i> no Japão.....	31
3.2.2	<i>Lesson Study</i> nos Estados Unidos e Reino Unido.....	33
3.2.3	A <i>Lesson Study</i> no mundo.....	35
3.3	O CICLO DA <i>LESSON STUDY</i>	37
3.4	<i>LESSON STUDY</i> NO BRASIL.....	41
3.4.1	O estado da arte sobre a <i>Lesson Study</i> no Brasil.....	42
3.5	<i>LESSON STUDY</i> NO ENSINO DE INGLÊS.....	54
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	65
4.1	CONCEITO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	65
4.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS.....	68
4.3	PRÁTICA DOCENTE E MUDANÇA DE PROFESSORES.....	70
4.4	<i>LESSON STUDY</i> , FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	71
4.5	<i>LESSON STUDY</i> E COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	72
4.6	<i>LESSON STUDY</i> E CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.....	73
5	METODOLOGIA DO ESTUDO.....	75
5.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	75
5.2	O LOCAL DA PESQUISA.....	76
5.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
5.4	O PAPEL DO PESQUISADOR.....	78
5.5	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	79
5.6	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	80
5.7	PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAR E ANALISAR OS DADOS.....	81
5.8	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	82

6 A ENTREVISTA INICIAL E OS ENCONTROS FORMATIVOS.....	84
6.1 A ENTREVISTA INICIAL: CARACTERIZANDO OS MODOS DE PENSAR E AGIR DOCENTE.....	84
6.1.1 Planejamento de aula.....	84
6.1.2 Aprendizagem.....	88
6.1.3 Colaboratividade docente.....	90
6.1.4 Foco nas atividades de aprendizagem dos alunos.....	92
6.1.5 Desenvolvimento profissional docente e aprimoramento da prática.....	94
6.2 OS ENCONTROS FORMATIVOS.....	95
6.2.1 Primeiro encontro formativo.....	95
6.2.2 Segundo encontro formativo.....	97
6.2.3 Terceiro encontro formativo.....	99
7 A APLICAÇÃO DO CICLO DA <i>LESSON STUDY</i>.....	104
7.1 O PLANEJAMENTO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	104
7.2 A APLICAÇÃO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	118
7.3 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA.....	124
7.4 O PRIMEIRO MELHORAMENTO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	129
7.5 A PRIMEIRA REAPLICAÇÃO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	133
7.6 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA DA SEGUNDA AULA.....	136
7.7 O SEGUNDO MELHORAMENTO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	141
7.8 A SEGUNDA REAPLICAÇÃO DA <i>AULA DE PESQUISA</i>	143
7.9 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA DA TERCEIRA AULA.....	147
7.10 A REUNIÃO DE REFLEXÃO FINAL DO CICLO.....	148
8 A ENTREVISTA FINAL.....	151
8.1 TRABALHO COLABORATIVO.....	151
8.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	153
8.3 REPLANEJAMENTO.....	154
8.4 FOCO NO ALUNO E SUA APRENDIZAGEM.....	155
8.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	156
8.6 DIFICULDADES PARA PARTICIPAR NAS ATIVIDADES DE <i>LESSON STUDY</i>	159
9 CONCLUSÕES.....	164
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXOS.....	189
APÊNDICES.....	195

1 INTRODUÇÃO

Apesar da existência de várias pesquisas apresentando resultados favoráveis, a condição do ensino de inglês no Brasil, principalmente na escola pública, ainda parece ser noticiada em grande parte, através de lentes que reiteram os discursos de sua insuficiência e ineficácia.

O discurso da ineficácia do ensino de inglês na escola pública, apontando-o como um caso de insucesso é proveniente da soma de uma série de fatores que retratam as dificuldades em meio às quais ocorre o processo de ensino-aprendizagem do idioma. Essas dificuldades, quer em uma dimensão objetiva (referindo-se aos obstáculos nas condições concretas da realização do ensino como a disponibilidade de recursos, número de alunos e estrutura física das escolas); quer em uma dimensão subjetiva (referente à motivação de professores e alunos, as crenças produzidas e reproduzidas pelos sujeitos a respeito do ensino e aprendizagem de inglês), podem contribuir para os resultados desfavoráveis em relação à aprendizagem dos alunos. Gouveia (2016), por exemplo, se questiona sobre o porquê de a grande maioria dos alunos, mesmo após terem estudado inglês por sete anos na escola pública, acabem saindo com um conhecimento limitado da língua, não conseguindo se expressar adequadamente no idioma.

Por outro lado, o discurso da possibilidade da efetiva aprendizagem de inglês na escola pública, ainda que dentro de condições ideais e contextos favoráveis, é possível ser encontrado nos trabalhos onde se apresentam iniciativas em busca da superação dos obstáculos. Um exemplo disso é Arruda (2014) cuja tese buscou descrever casos de sucesso no ensino-aprendizagem de inglês no contexto da escola pública. Em sua tese a autora estudou alguns alunos da escolar regular, identificados como casos de sucesso por seus professores, a fim de se identificar como se dava e quais elementos favoreceriam a aprendizagem dos mesmos. Entre os resultados se identificou que, além do estímulo dos professores, a motivação e a agência dos alunos foram apontadas como os principais elementos contribuintes ao seu desenvolvimento na língua inglesa.

A escola, entendida como um espaço de ampliação da experiência humana (LIMA, 2007) deve possibilitar, por conseguinte, que os alunos se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Cerezuela (2015), baseada em pressupostos da teoria histórico-cultural, entende o papel da educação escolar como aquele voltado para a promoção do domínio do indivíduo sobre os conhecimentos construídos e o mundo material elaborado coletivamente.

Na perspectiva vygotkiana, conforme Rego (2010) explica, a escola possibilita às crianças o contato com um conhecimento sistemático a respeito de aspectos distantes do seu campo de visão ou da sua vivência direta. Por isso, faz com que o sujeito acesse o conhecimento científico acumulado que foi construído pelo homem. Isso respalda o argumento de que a escola exerce influência sobre o desenvolvimento humano.

A partir dessa afirmação e tomando a escola como o local onde, dentre outras disciplinas, o ensino de línguas é ofertado à grande maioria da população (MARZARI; BADKE, 2013), podemos concluir que o inglês, enquanto uma língua estrangeira e mesmo em virtude do seu valor enquanto língua global, se configura como um conhecimento importante a ser adquirido tanto na dimensão prática quanto na dimensão do desenvolvimento integral do ser humano.

Na dimensão prática, o conhecimento de inglês pode oferecer possibilidades de um melhor engajamento do sujeito em um mundo globalizado não somente no campo laboral, mas também enquanto consumidor de produtos culturais disseminados nessa língua. Na dimensão do desenvolvimento integral, esse conhecimento pode possibilitar ao sujeito a ampliação das formas de ser e pensar no mundo (BRITTO, 2016), ampliando a sua visão de mundo, das diferentes culturas, tendo acesso à informação global, assim como possibilitando a sua participação efetiva no mundo contemporâneo (GOUVEIA, 2016) e lhe possibilitando tornar-se mais consciente da diversidade presente no mundo (JORGE, 2009).

A partir da compreensão da importância de se aprender inglês e também do reconhecimento das dificuldades diante do seu ensino, vale ressaltar a importância do papel do professor para a qualidade do ensino (DEMO, 2002), lembrando que a deficiência em sua formação inicial e continuada é elencada como um dos fatores contribuintes para o insucesso da aprendizagem de inglês (IALAGO; DURAN, 2008; LIMA, 2009).

Demo (2007), nesse sentido, em seu artigo *Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais*, ao tratar das dificuldades que os dois modelos escolares compartilham por se estruturarem sob as mesmas políticas educacionais e experimentarem uma prática didática sob o “instrucionismo” característico de seus professores, já defendia como a iniciativa mais promissora para a superação do que se referiu como imbrólio, dar ênfase ao professor e à sua formação permanente, tendo como premissa a ideia de que se o professor aprende bem o aluno também aprenderá.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores de inglês recebe o foco de nossa atenção, pois, comumente a esses professores parecem ser poucas as atividades ofertadas para o seu desenvolvimento profissional e, quando ofertadas, parecem assumir, na

maioria das vezes, a forma de cursos de atualizações metodológicas ou de aprimoramento das competências linguísticas. Com isso, surge a necessidade de se pensar em alternativas para o desenvolvimento profissional de professores, alternativas ao paradigma estabelecido no que diz respeito às ações para o desenvolvimento profissional docente.

Que atividades podem ser? Atividades que não se limitem apenas às ações como cursos e/ou outras atividades que buscam apenas a capacitação metodológica do professor, como que lhe prescrevendo uma nova “receita” e parecendo ser ainda distante da realidade local onde o professor atua, que é a escola. Tais argumentos sustentam a existência de uma lacuna em relação às práticas de formação em geral, que também é discutida, dentre outros autores, por Nóvoa (2009). O autor denuncia a existência, na prática, de um afastamento entre a formação docente e a profissão docente, muito embora exista um consenso acerca dos princípios a serem adotados para a formação de professores.

Diante dessa lacuna, encontramos a *Lesson Study*¹, uma prática originada no Japão, que é considerada uma metodologia com potencial de contribuir para o melhoramento do ensino e do aprendizado, uma vez que reúne princípios de trabalho colaborativo docente, reflexão sobre a prática e visa identificar evidências do aprendizado dos alunos, assim como suas dificuldades. A maneira como essa metodologia opera contempla as propostas apresentadas por Nóvoa (2009) em seu artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, em que defende uma formação com ênfase na prática, centrada na aprendizagem dos alunos e valorizando o trabalho em equipe.

Desde que o ocidente tomou conhecimento da *Lesson Study* (LEWIS; TSUCHIDA, 1997; LEWIS; TSUCHIDA, 1998; STIGLER; HIEBERT, 1999) e a partir da sua introdução especificamente no Brasil (BALDIN, 2009), muito se tem relatado, através de pesquisas, sobre as contribuições positivas que essa metodologia de desenvolvimento pode oferecer para o trabalho docente e a melhoria do ensino, principalmente na área da matemática e ciências (MAGALHÃES, 2008; FELIX, 2010; NETO, 2013; COELHO, 2014; CURI, 2014; ARAGÃO, 2015; MERICHELI, 2016a; 2016b; UTIMURA; CURI, 2016).

No entanto, após uma pesquisa inicial com o uso de ferramentas de busca na internet como o *Google Web Search* e *Google Acadêmico* limitada ao período de 2008 a 2017, utilizando os termos *Lesson Study no ensino de inglês* e *Lesson Study on EFL teaching*, foram poucos os trabalhos encontrados referentes a esse tema. Os trabalhos encontrados, distribuídos entre dissertações, artigos, resumos, comunicações em eventos, têm sido, em sua grande

¹ *Estudos de Aula* ou *Pesquisa de Aula*, como tem sido chamada no Brasil em alguns trabalhos de autores que têm realizado experimentos com essa metodologia.

maioria, produzidos em outros países como Turquia (COŞKUN, 2017; GOK, 2016), Singapura (GOH; FANG, 2017; TAN-CHIA; FANG; ANG, 2013), Indonésia (SUHIRMAN, 2016; NASHRUDDIN; NURRACHMAN, 2016; RACHMAJANTI, 2016), Líbia (ABBAR, 2016), Irã (HAGHIGHIFARD, 2016), China (XU, 2015), Noruega (LARSSSEN, 2015), Colômbia (PÉREZ; ROJAS; BARRERA, 2015), Estados Unidos (TASKER, 2014; HONIGSFELD; COHAN, 2008), sendo encontrado apenas um resultado para o Brasil (OLIVEIRA, 2010).

Apesar de haver sido encontrado um resultado para o Brasil (OLIVEIRA, 2010), esse consiste em um recorte de uma tese de doutorado da autora (que não está diretamente ligado ao estudo da *Lesson Study*). Além disso, o trabalho contém adaptações que o descaracteriza como *Lesson Study*, pois não incorpora elementos tidos como essenciais da metodologia como, por exemplo, a formação de uma equipe. Ademais as análises de aulas eram realizadas entre a pesquisadora e a professora pesquisada. Essa forma como se conduziu a pesquisa de Oliveira (2010) não se pode ser entendida como *Lesson Study*, uma vez que em suas características essenciais encontram-se o trabalho colaborativo de três ou mais professores durante todas as fases como: o planejamento, a aplicação da aula observada pelos outros professores, e a discussão pós-aula com ênfase na análise das evidências das aprendizagens dos alunos.

Portanto, diante da ausência de trabalhos sobre o uso da *Lesson Study* com professores de inglês da educação básica no Brasil esperamos, ao identificar quais as contribuições da *Lesson Study* para o desenvolvimento profissional de professores de inglês, poder oferecer novas perspectivas para o debate educacional da área com vistas a contribuir para a melhoria das práticas docentes dos professores.

A partir da realidade do ensino de língua inglesa exposta e da lacuna existente em relação às possibilidades de desenvolvimento profissional para o professor de inglês, o nosso trabalho tem como objetivo geral: *identificar contribuições que o uso da Lesson Study pode promover para o desenvolvimento profissional de três professores de inglês da rede pública estadual de Santarém-PA.*

Os objetivos específicos visam: (i) *identificar as ações e atividades de desenvolvimento profissional a que os professores envolvidos na pesquisa têm acesso ou de que costumam participar;* (ii) *identificar quais as impressões produzidas pelos professores participantes em relação à Lesson Study;* (iii) *descrever como se deu a participação dos professores em relação às atividades da Lesson Study;* (iv) *identificar as principais*

dificuldades enfrentadas pelos professores para sua participação nas atividades da Lesson Study.

Nossos objetivos se constituem a partir das perguntas norteadoras da nossa investigação, que uma vez respondidas podem nos ajudar a produzir uma compreensão mais detalhada acerca dos resultados do contato dos professores participantes com a *Lesson Study*.

São elas:

- ✓ Há contribuições e quais são as contribuições que o uso da *Lesson Study* pode oferecer para o desenvolvimento profissional de professores de Inglês?
- ✓ Quais as impressões de três professores de inglês acerca do uso da *Lesson Study*?
- ✓ Quais as principais dificuldades para a participação de professores de inglês nas atividades da *Lesson Study*?

O interesse pelo tema pesquisado teve origem nas reflexões sobre as experiências que o pesquisador vem vivenciando, em primeiro lugar, durante o processo de sua formação inicial enquanto acadêmico de um curso de Licenciatura em Letras - Inglês, em especial a partir do seu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, onde pôde ter o seu primeiro contato com as dificuldades do ensino de inglês no contexto da escola pública.

Em segundo lugar, o interesse surgiu a partir do início da atuação profissional em sala de aula, onde, na tentativa de relacionar teoria e prática, o pesquisador se deparou novamente com uma realidade cheia de obstáculos, muitos deles corroborados na literatura sobre o tema. Dessa maneira, esta pesquisa se justifica por propor uma reflexão sobre o ensino de inglês, a partir do uso da *Lesson Study*, dando ênfase ao desenvolvimento profissional docente com vistas à melhoria da prática docente a partir do engajamento em atividades de reflexão na e sobre a prática (PERRENOUD, 2002), com foco na aprendizagem do aluno.

O professor, ao tomar os processos de aprendizagem dos alunos como ponto de partida para a atividade reflexiva, engaja-se em práticas de desenvolvimento profissional que vão além da reflexão apenas sobre o seu próprio desempenho metodológico e didático, sendo assim contrárias às práticas de desenvolvimento profissional atuais que se constituem, principalmente, de cursos e oficinas, muitas vezes de atualização metodológica e técnica.

A busca do aprimoramento da instrução em sala de aula, empoderando e melhorando a prática docente, deve partir da análise das dificuldades na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa possui relevância no âmbito científico, pessoal e social.

No âmbito da relevância científica, a pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento teórico que embasa as discussões em uma dimensão mais ampla, sobre o desenvolvimento profissional de professores e, em uma dimensão mais restrita, sobre o desenvolvimento profissional do professor de inglês mediante o uso da metodologia da *Lesson Study*.

No que se refere à relevância pessoal, a pesquisa visa ampliar os conhecimentos do pesquisador sobre o ensino de inglês no Brasil, assim como sobre o uso da *Lesson Study* para o desenvolvimento profissional docente.

Em relação à relevância social, a pesquisa pretende apresentar e discutir a *Lesson Study* enquanto uma metodologia para o desenvolvimento profissional docente que contempla o trabalho colaborativo entre professores e a reflexão na e sobre a prática.

Dessa forma, a dissertação está organizada da seguinte maneira:

A primeira seção trata da introdução de nosso trabalho onde se apresenta o tema, o problema, os objetivos e a justificativa. Na segunda seção, discutimos sobre o ensino de inglês no Brasil em duas partes, com o objetivo de caracterizar como se desenvolveu e desenvolve o ensino do idioma no país. Na primeira parte, apresentamos um breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil. Em seguida, caracterizamos o ensino de inglês no país.

Na terceira seção abordamos a metodologia da *Lesson Study* no seguinte percurso: primeiramente, apresentamos uma visão geral da metodologia descrevendo suas principais características. Em seguida, abordamos o seu percurso histórico desde a sua origem no Japão, a sua difusão nos Estados Unidos e na Inglaterra até a sua introdução no Brasil. Dando continuidade, apresentamos os estágios do ciclo da *Lesson Study* descrevendo cada estágio a partir de Cerbin; Kopp (2011). Em seguida, detalhamos os trabalhos realizados no Brasil sobre a temática e também os trabalhos realizados sobre o uso da *Lesson Study* no ensino de inglês.

Na quarta seção, refletimos acerca dos aspectos da formação de professores e o desenvolvimento profissional. Primeiramente, visamos caracterizar a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. Em seguida, caracterizamos a formação inicial e continuada do professor de inglês. Dando continuidade, apresentamos brevemente algumas discussões sobre a prática docente no Brasil e em seguida buscamos refletir com base em Nóvoa (2009), acerca da formação de professores com o objetivo de aproximar as ideias deste autor com a prática da *Lesson Study*. Para finalizar buscamos refletir sobre a relação *Lesson Study* e *Comunidades de Prática* (WENGER, 2001) e *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (SHULMAN, 1986), conceitos que se relacionam a algumas das principais

características da *Lesson Study* como o trabalho colaborativo dos professores, a partilha de conhecimentos e saberes da prática entre os professores.

Na quinta seção, apresentamos a metodologia que dá suporte ao nosso trabalho. Em primeiro lugar, descrevemos a natureza da pesquisa. Em seguida, apresentamos o contexto e os participantes de nosso estudo. Nos tópicos seguintes, descrevemos as etapas realizadas durante a pesquisa, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos para o tratamento e análise dos dados.

Na sexta seção, apresentamos e discutimos a entrevista inicial realizada com os professores com objetivo de caracterizar seus modos de pensar e agir. Ainda nessa seção, descrevemos e discutimos sobre os três encontros formativos sobre a *Lesson study*, realizados com os professores participantes da pesquisa.

Na sétima seção, apresentamos e discutimos a implementação de um ciclo da *Lesson Study* na seguinte ordem: *planejamento da “aula de pesquisa”, aplicação da aula, discussão pós-aula, melhoramento da “aula de pesquisa”, segunda aplicação da “aula de pesquisa”, discussão pós-aula, segundo melhoramento da “aula de pesquisa”, terceira aplicação da “aula de pesquisa”, discussão pós-aula e sessão de reflexão final.*

Na oitava seção, apresentamos e discutimos os dados da entrevista final realizada com os professores participantes, de modo a apresentar as suas impressões sobre a metodologia da *Lesson Study* assim como, as contribuições que esses professores atribuem ao seu desenvolvimento profissional a partir do contato com a metodologia.

Finalmente, na nona seção, apresentamos as conclusões da nossa pesquisa elaborando uma síntese dos resultados obtidos.

2 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Nesta seção, abordaremos o ensino de inglês no Brasil buscando contextualizar o seu desenvolvimento no país em duas partes. Na primeira parte, apresentaremos um breve histórico acerca do ensino de língua inglesa no país. Na segunda parte, destacaremos a situação do ensino de inglês, caracterizando as principais dificuldades encontradas no contexto brasileiro.

2.1 O ENSINO DE INGLÊS CHEGA AO BRASIL

Pode-se dizer que a história do ensino de inglês no Brasil teve seu começo oficial no período colonial brasileiro, no ano de 1809 – um ano após a chegada da Família Real, em 1808 – com a criação de duas cadeiras para ensino de línguas estrangeiras na colônia, o francês e o inglês respectivamente, onde Dom João VI nomeou o Padre Irlandês Jean Joyce para ensinar o inglês (OLIVEIRA, 1999; LIMA, 2008). De acordo com Oliveira (1999), o interesse da Corte em implementar o ensino dessas línguas modernas encontrou justificativa em parte pela grande influência que o inglês e o francês exerciam na Europa na época e também devido à abertura dos portos para o comércio estrangeiro, ocorrida em 1808, passando assim, o estudo de línguas vivas, a ter uma finalidade prática.

No entanto, de acordo com Leffa (1999), em um artigo que aborda o ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional, houve um movimento lento rumo à transição e equiparação de status das línguas modernas pelas línguas clássicas – latim e grego, que eram até então as línguas estrangeiras ensinadas na colônia pelos Jesuítas. O lento movimento passa pela chegada da família real e pela criação da Escola Pedro II até a reforma educacional em 1855 (LEFFA, 1999).

De acordo com Leffa (1999), o ensino das línguas vivas encontrou dificuldades de natureza metodológica e administrativa. Administrativamente, o autor aponta dentre outros fatores, a pouca competência para o gerenciamento da grande complexidade de se ensinar línguas, enquanto que, metodologicamente, utilizavam-se os mesmos métodos empregados no ensino de línguas mortas, como gramática-tradução.

Apesar de terem sido criadas cadeiras para o ensino de francês e inglês, Oliveira (1999) aponta que os dispositivos contidos no decreto atingiram apenas o ensino de francês que, conforme o autor, era então considerada a língua universal, sendo obrigatória para ingresso em cursos de nível superior. Ao inglês, restou o seu uso para fins mais práticos e

imediatos como a intermediação das relações comerciais entre as nações portuguesa e inglesa. O autor informa ainda que, não sendo o conhecimento da língua inglesa obrigatório para o ingresso nos cursos superiores, a sua inclusão no currículo do ensino secundário não era considerada necessária.

Conforme Leffa (1999) complementa, foi também durante o império que o ensino de inglês encontrou a sua desvalorização junto ao nível secundário, em meio ao início de uma decadência do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com o autor, no período do império chegou-se a ensinar até seis línguas estrangeiras (Grego, Latim, Inglês, Francês, Alemão e Italiano) nas escolas secundárias, onde, segundo ele, o número de horas de estudo de línguas estrangeiras foi reduzido até o fim da primeira república em 1931.

Em 1931, depois de uma nova reforma educacional, o ensino de línguas contou com mudanças de conteúdos e com a introdução de novos métodos, como o emprego do método direto (LEFFA, 1999). Em 1942, com uma nova reforma – Capanema – o Ministério da Educacional centralizou todos os aspectos do ensino de línguas, escolhendo as línguas que seriam ensinadas, os métodos utilizados e o programa a ser ensinado (LEFFA, 1999). O autor ressalta ainda que tal reforma foi criticada por alguns educadores, tendo-a caracterizado como um documento fascista por exaltar um sentimento nacionalista, embora sendo a reforma que mais deu importância para o ensino de línguas estrangeiras, onde os alunos estudassem além do latim, o inglês, o espanhol e o francês.

Na LDB de 1961 e na Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971 muitas mudanças ocorreram, ficando o ensino de inglês sem sofrer alterações na LDB de 1961 (BRASIL, 1961). Na Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus de 1971 (BRASIL, 1971), o ensino de inglês foi retirado do 1º Grau por muitas escolas e quando mantido no 2º Grau não era oferecido mais do que uma hora por semana.

Na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que vigora até então, mudou-se o primeiro e segundo grau para ensino fundamental e ensino médio, sendo obrigatório o ensino de uma língua estrangeira – que compõem a parte diversificada do currículo – a ser escolhida pela comunidade escolar (LEFFA, 1999).

Atualmente, com a globalização, há um forte discurso de valorização da língua inglesa, no entanto, o Brasil ainda encontra dificuldades para concretizar um ensino efetivo. Para Siqueira (2005), citado por David (2017), a língua inglesa é vista como o latim dos tempos modernos. Porém, para Assis-Peterson e Cox (2007), a língua inglesa chegou a um nível de difusão muito maior que o latim.

Antes do inglês, o mundo já teve outras línguas como língua global (latim e francês), nas palavras de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 05): “Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês”. As autoras apontam, todavia, diferenças que fizeram o inglês mais disseminado que as outras línguas que já ocuparam a posição de língua global. As autoras mostram que tanto o latim quanto o francês se ocupavam especialmente das enunciações da alta cultura, restrito à elite intelectual e dirigente, enquanto o inglês acabou sendo disseminado por todas as esferas da atividade social, e apontam ainda que, em nenhum outro tempo da história, os homens precisaram tanto de uma língua comum, pois hoje os homens vivem reunidos pelo e no ciberespaço.

2.2 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL DE HOJE

Na subseção anterior, vimos que durante as primeiras décadas do século XIX, pareceu não se atribuir importância ao ensino de língua inglesa no Brasil para além da necessidade de seu uso prático ocasionando o que Neto (2017) classifica como um abandono histórico. O ensino de inglês ainda continua, principalmente nas últimas décadas do século XII, ecoando no cenário educacional como ineficaz. Esse discurso tem circulado na sociedade, parecendo buscar legitimidade em enunciados populares do tipo *não se aprende inglês na escola pública, apenas é ensinado o verbo to be*. Tais discursos parecem ecoar, reproduzindo-se na sociedade, livre de qualquer reflexão pelas pessoas.

Ialago e Duran (2008) afirmam que, apesar de existir o reconhecimento do valor cultural de se aprender inglês, na prática, parece existir uma série de fatores que inviabilizam a sua realização. Vários autores têm buscado refletir sobre o ensino de inglês no Brasil descrevendo em seus trabalhos um cenário desfavorável em relação às condições em que se dá o ensino de inglês, especificamente na escola pública. Os problemas que o ensino de língua inglesa enfrenta são apontados, tanto nas condições da estrutura escolar, quanto nas possibilidades de se fazer a prática docente, muitas vezes influenciada e limitada pelas condições do sistema escolar brasileiro.

Os principais problemas são salas de aulas superlotadas (BRASIL, 1998; COELHO, 2005; IALAGO; DURAN, 2008; OLIVEIRA, 2009), carga horária reduzida (BRASIL, 1998; COELHO, 2005; IALAGO; DURAN, 2008; SCHMITZ, 2009), pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores (BRASIL, 1998; IALAGO; DURAN, 2008), falta de materiais didáticos adequados (BRASIL, 1998; COELHO, 2005; OLIVEIRA, 2009), uso acrítico do livro didático (MENEZES, 2015), baixos salários, desvalorização da profissão

docente, ausência de tempo para estudo, baixo status da língua na grade curricular (ASSIS-PETERSON; COX, 2008), diferentes níveis de proficiência dos alunos em uma mesma sala (OLIVEIRA, 2009), descontinuidade na progressão dos conteúdos (MENEZES, 2015; NETO, 2017), ausência de avaliação oficial brasileira (CASTRO et al, 2012) e acrescentamos ainda, na dimensão ideológica, o fenômeno da auto exclusão (LEFFA, 2007). Os problemas apontados aqui se relacionam, podendo ser às vezes um a causa ou efeito do outro.

As salas de aulas com bastantes alunos parece ser uma realidade em nosso país. Turmas com mais de 30 alunos, às vezes até com 40 alunos, podem ser encontradas em todo o território nacional. O principal problema em um contexto como esse é a impossibilidade de o professor conseguir atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

A pouca carga horária destinada ao ensino de inglês resulta em pouco contato do aluno com a língua. Ademais, apesar de ele poder ser exposto à língua através de outros meios – *internet, jogos de vídeos, músicas, filmes, entre outros* – (RAJAGOPALAN, 2009), é por meio do ensino escolar que se realiza grande parte da sua aprendizagem (COLARES, 2012). Para Coelho (2005), a redução do número de horas de aulas semanais desfavorece o ensino e a aprendizagem do inglês. Nesse sentido, Marzari e Gehres (2015) afirmam que a carga horária reduzida limita os professores ao uso do livro didático. Ialago e Duran (2008) apontam ainda, que o ensino de inglês formal, em sala de aula, permanece centrado nas atividades de leitura, gramática e vocabulário em virtude do pouco domínio oral da língua por parte do professor e, ainda, conforme Menezes (2015) aponta, nas práticas docentes predomina o foco na tradução e reprodução dos conteúdos copiados no quadro pelo professor. Para essa autora, a prática docente ainda se caracteriza pela pouca diversificação dos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula.

Além da carga horária reduzida, o pouco domínio da habilidade oral em inglês pelos professores dificulta o desenvolvimento de atividades de comunicação oral com os alunos. Dessa forma, o ensino de inglês parece abraçar, como único objetivo possível de se concretizar, o desenvolvimento da habilidade de leitura. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) concebem pouca relevância social para a habilidade oral da língua, uma vez que, conforme o documento aponta “[...] somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda, defende-se nos PCN que, com exceção de pequenas regiões turísticas ou comunidades plurilíngues, o uso de língua estrangeira no Brasil parece vincular-se mais à necessidade de leitura como, por exemplo, leituras técnicas e ainda leitura em língua

estrangeira como parâmetro de seleção para ingresso em universidades e programas de pós-graduação.

Ialago e Duran (2008) ressaltam ainda, que os PCN (BRASIL, 1998) reconhecem que a realidade da sala de aula da escola pública parece não ser favorável para se desenvolverem todas as habilidades linguísticas (oral, escuta, leitura, escrita) e, tendo em vista a justificativa social para o ensino de língua estrangeira no país, sugerem o foco na habilidade da leitura.

Para Schmitz (2009), a carga horária da escola não permite o amplo desenvolvimento de todas as habilidades. Porém, o autor chama atenção para a apropriação de habilidades orais na língua como a característica fundamental que caracteriza o perfil do professor de inglês. O professor de inglês, ao não fazer uso da língua oral em sala de aula, para Schmitz (2009), está declinando da qualificação que mais o caracteriza, pois é esperado dele que fale inglês.

Cabe ressaltar que, no mundo globalizado e tecnológico de hoje, o inglês como língua internacional (CRYSTAL, 1997) tem estado quase que diariamente ao nosso redor através de formas de entretenimento, tais como músicas, filmes, programas de televisão, jogos de vídeo e jogos de celulares (RAJAGOPALAN, 2009). Dessa forma, a sala de aula não é o único espaço que possibilita ao aluno o contato com a língua inglesa. Ainda assim, o contato que o aluno tem com o inglês fora da sala de aula parece não exercer influência sobre a sua motivação ou desmotivação para o estudo da língua na escola.

Em relação aos materiais didáticos, o livro didático – distribuído pelo governo federal – parece ser o único tipo de material utilizado em sala de aula, porém, sendo visto como acima do nível dos alunos. Além disso, conforme defende Hitotuzi (2016), o livro didático não contempla elementos da cultura dos alunos.

Os baixos salários que os professores recebem podem acarretar dois outros problemas. O primeiro faz com que os professores precisem trabalhar com muitas turmas para aumentar o valor recebido, resultando na ausência de tempo disponível para as tarefas da profissão que ocorrem fora da sala de aula como estudos, participação em atividades de desenvolvimento profissional, planejamento de aulas, elaboração e correção de trabalhos e provas, enquanto o segundo favorece a desvalorização da profissão docente.

Castro e colaboradores (2012) argumentam que o ensino de inglês não possui nenhum tipo de avaliação institucional brasileira oficial a fim de atestar a sua qualidade. Dessa forma, recorreremos aos resultados de pesquisas de instituições estrangeiras como o *British Council* (doravante Conselho Britânico) e a empresa de intercâmbio *Education First* (doravante EF), que realizam pesquisas para avaliação da fluência e qualidade do inglês ensinado no Brasil (BRITISH COUNCIL, 2014, 2015; EDUCATION FIRST, 2017). De acordo com os

resultados dessas pesquisas, o Brasil figura em uma colocação baixa nos ranques de fluência em inglês. Na pesquisa mais recente, desenvolvida pela EF, o Brasil, classificado como país com baixa proficiência, ficou na posição de número 41º dentre os 80 países pesquisados (EDUCATION FIRST, 2017), à frente de países latino-americanos como o Uruguai (43º) e a Colômbia (51º); porém, atrás da Argentina que, considerada como país com proficiência moderada, coloca-se na 25ª posição no ranque. Na pesquisa realizada pelo Conselho Britânico, apenas 5% dos brasileiros entrevistados responderam ter algum conhecimento de inglês (BRITISH COUNCIL, 2014).

Leffa (2007) discute o fenômeno da autoexclusão em língua estrangeira. Para o autor, ocorre no ensino de inglês um processo de autoexclusão onde o sujeito manifesta a vontade de se excluir de um grupo. No caso do ensino de língua inglesa, isso pode ser observado através do discurso do aluno quando diz que odeia inglês (LEFFA, 2007).

Para o autor, esse discurso é criado da sociedade para o sujeito e não o contrário, muito embora o sujeito possa pensar que é um discurso conscientemente seu. Isso é construído para que o sujeito pense que a decisão de se excluir é sua e não seja vista como um mecanismo de exclusão presente na educação como forma de amenizar o impacto dessa exclusão (LEFFA, 2007).

Para defender esse argumento, o autor aponta que, via de regra, a sociedade produz bens culturais que poucas pessoas têm acesso e, principalmente, quanto menor o número de pessoas que possuam certo produto cultural, maior será o valor e o status para aqueles que o possuir. Em outras palavras, o conhecimento de inglês tem um alto valor, principalmente pelo fato de poucas pessoas terem tal conhecimento e, a escola, apesar da retórica da inclusão, está cheia de obstáculos para que o ensino e o aprendizado de inglês se realizem. Essa ineficácia no ensino e aprendizagem do inglês é vantajosa para a manutenção do seu valor cultural, pois, conforme Leffa (2007, p. 08) argumenta, “[...] se todos os alunos saíssem da escola falando uma língua estrangeira, aqueles que hoje a falam perderiam muito de seu status social”.

Dessa forma, o autor aponta que a escola tem sido eficiente em sonegar o conhecimento de língua estrangeira ao aluno, dando ao aluno a impressão que é ele que não possui vontade e decidiu por não querer aprender inglês especificamente. Leffa (2007) aponta que esse processo de exclusão atinge principalmente o aluno pobre, uma vez percebida a escola como reprodutora da sociedade e consecutivamente de suas desigualdades.

Entre as críticas que o ensino de inglês sofre há, porém, o “outro lado da moeda” onde vários autores empenham-se em apresentar um contradiscurso. A título de exemplo, apresentamos duas matérias que tratam de experiências de professores que têm conseguido

fazer a diferença, como é o caso divulgado no *site* do Ministério da Educação. Intitulada *Yes, é possível aprender inglês nas escolas públicas do Brasil* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), a matéria² apresenta um caso de sucesso onde uma professora utilizando a *internet* e a produção textual em ferramentas de texto de computadores tem possibilitado a aprendizagem e a motivação de alunos para a aprendizagem de inglês em uma cidade do Rio Grande do Sul.

Outro exemplo pode ser encontrado no *site* da agência Porvir e também apresenta um projeto para o ensino de inglês identificado como um caso de sucesso. Na matéria *Professor cria “escola de inglês comunitária” dentro da escola*³, há o relato sobre um professor que, após regressar de um intercâmbio nos Estados Unidos da América, elaborou um projeto que tem atendido à comunidade onde mora.

Grande parte dos trabalhos tratando sobre o ensino de inglês no Brasil, que são publicados na forma de artigos científicos, são relatos de experimentos realizados através de intervenções dos mais diversos tipos de agentes como, por exemplo, a partir do movimento realizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID ou, ainda, originadas a partir das pesquisas de especialização, mestrado e doutorado. Muitos desses resultados são publicados em revistas especializadas e circulam também em anais dos principais eventos da área como, por exemplo, o Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa - SEFELI e o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas - CLAFPL.

Nesses trabalhos, se discutem o ensino da língua inglesa a partir de alternativas como a música (SOUZA, 2012; FERRAZ; AUDI, 2013; BONATO, 2014; FERREIRA; CARMO, 2016); filmes (DOMINGUES; ALMEIDA, 2010; DUTRA, 2012; LIMA; SOUSA, 2018); desenhos animados (SILVA, 2016; BARBOSA, 2016); o teatro (PEREIRA, 2011) e redes de mídias sociais como o *facebook* (SOUTO, 2016) e o *Whatsapp* (NICHIDA; ALENCAR, 2016). Há ainda, novos olhares para o ensino de inglês para o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) como, por exemplo, as discussões voltadas para o ensino da língua para crianças abordadas em Colombo e Consolo (2016).

No entanto, a maioria das pesquisas é produzida em contextos de experimentação por pesquisadores ou professores em programas de pós-graduação, ou ainda estudantes de licenciaturas em virtude de sua participação em programas de iniciação à docência ou

² Matéria disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21392-yes-e-possivel-aprender-ingles-nas-escolas-publicas-do-brasil>

³ Matéria disponível em <http://porvir.org/professor-cria-escola-de-ingles-dentro-da-escola/>

estágios, que parecem causar pouca influência na prática docente dos professores de modo geral.

De qualquer modo, há um movimento em busca de apontar os caminhos a seguir para a melhoria do ensino de inglês de maneira a se superar os obstáculos caracterizados na literatura, mesmo apesar de que muitas das dificuldades possam ser diretamente influenciadas pelas condições da estrutura física escolar, pois, conforme apontou Nóvoa (1999), a qualidade da educação tem dependido mais do voluntarismo dos professores do que das condições possibilitadas pelo sistema.

Dessa forma, parece ainda haver lacunas em relação às possibilidades de pensar práticas que se reflitam de maneira mais global no agir docente a fim de melhorar o ensino de inglês no Brasil. Com isso, é possível que a *Lesson Study* se apresente como uma potencial estratégia de contribuição para o aprimoramento da prática docente dos professores.

3 LESSON STUDY

Nesta seção discorreremos a respeito da *Lesson Study*, apresentando uma visão geral sobre o que é essa metodologia, quais são seus princípios e suas principais características. Em seguida, apresentaremos um breve histórico da metodologia no âmbito japonês, americano, inglês e brasileiro. Depois, pretendemos apresentar o ciclo da *Lesson Study*, assim como suas adaptações de acordo com seus principais autores e os diversos contextos dos principais países onde a metodologia é utilizada.

Dando continuidade, introduziremos a revisão da literatura contendo os trabalhos que apresentam os resultados de pesquisas sobre a utilização da *Lesson Study*, publicados e divididos em duas categorias: (i) *Lesson Study no Brasil*, que visa compartilhar uma síntese dos trabalhos apresentados sobre o uso da metodologia, integral ou parcialmente, realizados no contexto brasileiro; e (ii) *Lesson Study no ensino de inglês*, que visa apresentar uma síntese sobre o que se tem produzido acerca da implementação da metodologia no contexto do ensino de língua inglesa.

3.1 UMA VISÃO GERAL DA LESSON STUDY

A *Lesson Study* é uma metodologia de desenvolvimento profissional secular, de origem japonesa, que vem sendo difundida nas últimas décadas, tendo como principais centros de pesquisa envolvidos em sua implementação os Estados Unidos da América (CERBIN, 2011; CERBIN; KOPP, 2006; DUBIN, 2009; FERNANDEZ; CHOKSHI, 2002; FERNANDEZ; CHOKSHI; CANNON, 2003; FERNANDEZ; CHOKSHI; CANNON; YOSHIDA, 2001; LEWIS, 2000, 2002a, 2002b, 2002c; LEWIS; PERRY; HURD, 2009; LEWIS; PERRY; HURD; O'CONNELL, 2006), a Inglaterra (DUDLEY, 2011, 2014; EDWARDS, 2014) e Portugal (QUARESMA; PONTE, 2005; QUARESMA; PONTE; BAPTISTA; MATA-PEREIRA, 2014).

Essa metodologia visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo nas escolas de educação básica (QUARESMA *et al*, 2014). No Brasil, a metodologia vem sendo usada em pequena escala através de experiências realizadas em programas de pós-graduação e principalmente na área do ensino de matemática (MAGALHÃES, 2008; FELIX 2010; PIMENTEL 2010; NETO 2013; COELHO, 2014; CURI, 2014; ARAGÃO; PREZOTTO; AFFONSO, 2015; UTIMURA; CURI, 2015; MERICHELLI; CURI, 2016;

MERICHELLI; SOUZA, 2016; POLIASTRO, 2016; SANTOS; BARRETO; FRANÇA; UTIMURA, 2016; UTIMURA; CURI, 2016).

Cerbin e Kopp (2003) definem a *Lesson Study* como uma forma de pesquisa em sala de aula onde grupos de professores colaborativamente planejam, lecionam, observam, revisam e divulgam os resultados de uma aula. Para Pollard (2014 *apud* DUDLEY, 2014), a metodologia se refere a uma simples sequência de reflexão colaborativa sobre a prática. Trata-se de um ciclo de melhoramento da instrução, realizado com a participação de um grupo de professores no processo de planejamento, na execução e na discussão reflexiva sobre os pontos cruciais observados no desfecho da aula (LEWIS, 2002).

Dudley (2014), por sua vez, define a *Lesson Study* como uma forma altamente específica de pesquisa-ação em sala de aula, que mantém o foco no desenvolvimento do conhecimento de prática do professor. Pjanić (2014) define a *Lesson Study* como um processo pelo qual os professores se empenham progressiva e sistematicamente para melhorar seus métodos de ensino, trabalhando com outros professores para examinar e refletir sobre a prática uns dos outros. Quaresma e colaboradores (2014) destacam a natureza reflexiva e colaborativa da *Lesson Study*, onde os professores trabalham em conjunto no planejamento de uma aula, refletindo sobre as possibilidades de aplicação do plano de aula em questão, partindo das expectativas de como os alunos responderão a ela a fim de se alcançar o que seria uma aula bem-sucedida no que se refere à aprendizagem do conteúdo da aula pelos alunos. Para eles, a metodologia da *Lesson Study* se caracteriza como uma espécie de reflexão sobre a prática dos próprios professores (QUARESMA et al., 2014).

De acordo com Cerbin e Kopp (2003) e Lewis (2002), o uso da *Lesson Study* estimula a colaboração entre os professores, assim como estimula a reflexão sobre a prática docente pelos professores com o foco na aprendizagem do aluno, tendo como alvo a instrução da lição. Pesquisas no Brasil e no mundo têm apontado o uso da *Lesson Study* como uma metodologia com potencial para a melhoria dos resultados educacionais, principalmente na área da matemática, disciplina na qual se encontram o maior número de pesquisas.

Baldin (2011) chama atenção para o potencial de melhoria do processo de ensino que a *Lesson Study* pode oferecer. Ancorada em Isoda e colaboradores (2007), a autora afirma que, com o uso dessa metodologia, se possibilita ao professor ser criativo e estimular o aluno através de aulas diferenciadas, que se centram na participação ativa do aluno. Ainda, a metodologia favorece a possibilidade de o desenvolvimento profissional realizar-se a partir da investigação da própria prática do professor (BALDIN, 2011).

A *Lesson Study*, enquanto metodologia, possui, como peça central de seu processo, uma etapa denominada *Research Lesson (Aula de Pesquisa)*. De acordo com Lewis e Tsuchida (1998), a *Aula de Pesquisa* é uma aula real pela qual um professor ensina seus alunos. Porém, essa aula possui certas características que a distinguem de outras aulas cotidianas: (i) elas são observadas por outros professores; (ii) elas são cuidadosamente planejadas em colaboração com outros professores; (iii) elas possuem objetivos particulares a serem alcançados; (iv) elas são gravadas; (v) elas são discutidas em um momento pós-aula.

Isoda (2011), citado por Pjanić (2014), afirma que a *Lesson Study* japonesa é conhecida pela junção de elementos como: processo ou ciclo determinado, sala de aula aberta à presença de outros professores, definição de um tema ou foco para a *Lesson Study*, existência e elaboração de um plano de aula, professores agindo como pesquisadores, resultados obtidos através de observações e experiência sequencial para compartilhar a herança e o desenvolvimento de crianças que aprendem por e para elas mesmas. Em seu artigo, *The origins and products of Lesson Study*, Pjanić (2014) examina cada uma dessas características e, de acordo com a autora, a *Lesson Study* pode ser caracterizada como um processo dividido em três partes: planejar, fazer e ver. A etapa planejar se realiza a partir da elaboração do planejamento de uma aula a ser estudada e o estabelecimento de objetivos a serem alcançados durante o ciclo da *Lesson Study*.

Esses objetivos podem ser de longo prazo, onde vão buscar fazer com que os alunos desenvolvam habilidades ou características que os professores identificaram após elaborar uma avaliação inicial de seus alunos, medindo a lacuna que existe entre o aluno ideal e o aluno real (Lewis, 2002).

3.2 HISTÓRICO DA LESSON STUDY

A *Lesson Study* tem ganhado interesse mundial desde o final dos anos 1990 com as publicações de Stigler e Hiebert (1999) e Yoshida (1999). Desde então, ao longo dessas quase duas décadas, têm sido realizadas várias iniciativas de pesquisa com o uso dessa metodologia em diversos países do mundo. Tais iniciativas enfrentam barreiras de adaptações, uma vez que as estruturas dos sistemas educativos dos diversos países parecem inviabilizar a implementação do que é chamada “*Lesson Study* original japonesa” (NASHRUDDIN; NURRACHMAN, 2016).

A “*Lesson Study* original japonesa” é assim chamada, pois, no Japão existe uma *mentalidade* sobre a metodologia (FERNANDEZ et al., 2001) que a torna uma cultura

amplamente difundida, sendo parte da cultura de desenvolvimento profissional dos professores japoneses, especialmente no nível elementar. De acordo com Fernandez e colaboradores (2001), essa *mentalidade* torna a *Lesson Study* bem difundida no Japão, de modo que vários professores ingressam em atividades de *Lesson Study*, quer seja em ambientes formais ou informais. Para dar suporte à afirmação de que a *Lesson Study* faz parte de uma mentalidade amplamente difundida, tomamos como evidências as falas de professores japoneses conforme Lewis (2000) nos apresenta: quando lhes perguntou sobre como eles aprenderam a ensinar de uma forma conectada às situações da vida diária dos alunos, a autora recebeu como resposta, repetidas vezes, as palavras “*Research Lesson*”, ou *Aulas de Pesquisa* em português. Outro exemplo que demonstra como a metodologia é parte da cultura tradicional do fazer docente no Japão pode ser encontrado na fala de um professor apresentada por Fernandez e colaboradores (2001), em que o mesmo ressalta o hábito de visitar outra sala de aula com o intuito de observar a sua dinâmica sempre que dispõe de um tempo livre.

Dessa forma, podemos notar que a *Lesson Study* no Japão se faz presente há muito tempo como parte integrante da tradição cultural docente. Na tentativa de entender como se originou e se desenvolveu a *Lesson Study* no Japão e como ela chegou aos países ocidentais apresentaremos um breve histórico sobre a metodologia. Inicialmente, apresentaremos um histórico da *Lesson Study* no Japão, por se tratar do país onde esta se originou. Em seguida, apresentaremos o histórico da introdução da metodologia nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, em virtude de estes serem os países onde se concentra o maior número de pesquisas sobre a metodologia. Por fim, apresentamos um breve histórico da introdução da metodologia no Brasil, por ser este o contexto onde se realizou o nosso estudo.

3.2.1 A *Lesson Study* no Japão

A origem da *Lesson Study* remonta ao final do século XIX (COELHO, 2014), com a reforma educacional ocorrida no Japão durante o início da Era Meiji (1868-1912), quando o governo introduziu o Sistema Social Ocidental para a modernização dos recursos do país, incluindo o sistema escolar (COELHO, 2014; MAKINAE, 2010).

De acordo com Makinae (2010), em 1872 um novo sistema escolar foi iniciado pelo governo. Chamado de *Gaku-sei* (Sistema escolar), o sistema educacional do Japão Moderno se iniciou com a promulgação do Código Fundamental da Educação (COELHO, 2014; SARKAR ARANI; FUKAYA; LASSEGARD, 2010). De acordo com Sarkar Arani, Fukaya e

Lassegard (2010), o Ministério da Educação do país buscava a unificação do sistema escolar e de formação de professores em nível nacional, pois, segundo Makinae (2010), antes existiam sistemas educacionais disponíveis que não eram gerenciados pelo governo nacional. Dessa forma, o sistema educacional japonês se constituía em três níveis: *Dai-gaku* (universidade), *Tyu-Gaku* (escola secundária) e *Syo-gaku* (escola elementar).

Nesse contexto de um novo sistema educacional, o Japão introduziu nas Escolas Normais (responsáveis pela formação de professores) a *Object Lesson*, baseado na teoria Pestaloziana (Johann Heinrich Pestalozzi). Na Teoria Pestaloziana, propunha-se que o ensino deveria partir da observação de objetos que permitissem aos estudantes, através da sua própria intuição, o reconhecimento de conceitos (MAKINAE, 2010; COELHO, 2014).

Dessa maneira, Makinae (2010) ressalta que, no caso da aritmética, o professor deveria fazer com que os estudantes contassem objetos reais como pedras ou dedos. A título de exemplo, o autor assinala que se o professor desejasse ensinar a equação $3+4=7$, ele deveria oferecer aos estudantes dois conjuntos contendo um, três pedras e o outro contendo quatro pedras em vez de iniciar a aula com a equação e operação abstrata. Com os conjuntos de três pedras e de quatro pedras, o professor deveria pedir que os alunos juntassem todas as pedras de ambos os conjuntos e contassem a soma delas. Dessa forma, o autor afirma que os estudantes conseguiriam reconhecer o processo de adição e poderiam, por intuição, reconhecer o significado da equação $3+4=7$.

Com a *Object Lesson*, tinha-se o objetivo de criar um melhoramento no método de ensino em substituição ao ensino por exposição, onde o professor apresentava o conhecimento correto e os alunos o recebiam (MAKINAE, 2010). Aqui é onde vemos a transição do chamado “*teaching as telling*” para o “*teaching as understanding*” (LEWIS, 2002; MAKINAE, 2010). Como a *Object Lesson* não era familiar no Japão naquela época e o governo precisava de professores bem formados para atuar em seu novo sistema educacional, coube à Escola Normal a introdução desse novo método de ensino a todas as escolas ao redor do país. Para isso, ela foi incorporada à formação de professores, na forma de uma metodologia chamada *Criticism Lesson*, onde cada professor-aluno das escolas normais tinha que ensinar uma *aula modelo* e ensinar aos colegas do seu grupo para que estes pudessem registrar observações e depois apresentassem pontos de sucesso e falha na aula do colega (MAKINAE, 2010).

No início dos anos 1900, muitos conselhos de educação realizaram conferências para professores a fim de se desenvolverem novos métodos de ensino onde a *Criticism Lesson* foi aceita como método a ser utilizado nas conferências (COELHO, 2014; MAKINAE, 2010).

Conforme Makinae (2010), essas conferências receberam o nome de *Jugyo-hikyo-kai* (conferência de *Criticism Lesson*) ou *Jugyo-Kenkyu-Kai* (Conferência de *Lesson Study*). Makinae (2010) afirma ainda que, em revistas publicadas na época, encontraram-se registros sobre uso da *Lesson Study* não só nas Escolas Normais, mas também nas escolas de nível elementar. Assim, a *Criticism Lesson* expandiu-se da formação inicial de professores para o desenvolvimento profissional de professores em serviço (MAKINAE, 2010).

De acordo com esses autores, a *Lesson Study* teve sua origem cerca de 145 anos atrás, tendo a promulgação do Código Fundamental da Educação em 1872 como marco de sua origem para alguns autores. Outra característica importante que marca a sua origem é o contexto de mudança pelo qual o Japão estava passando no início da Era Meiji. Nesse contexto de mudanças, e com a busca pela modernização do Japão e sua abertura para o mundo ocidental, se possibilitou a existência de um terreno fértil para a origem e o desenvolvimento da *Lesson Study*, que iniciou com a busca pelo desenvolvimento de metodologias de ensino que atendessem a demanda de um sistema educacional unificado e renovado. Com essa demanda de novas metodologias de ensino, surgiu a *Object Lesson*, método de ensino para ser aplicado nas turmas de nível fundamental que, para ser divulgado nas Escolas Normais para a formação de professores, utilizou-se de uma metodologia chamada *Criticism Lesson* (COELHO, 2014).

A partir daí, com as conferências realizadas por vários conselhos locais de educação a fim de se desenvolverem novas metodologias de ensino, a *Criticism Lesson* foi aceita e utilizada como método nessas conferências que, entre outros nomes, foi chamada de *Lesson Study Conference* (COELHO, 2014; MAKINAE, 2010). Hoje, a *Lesson Study* não se refere mais às conferências, e sim a uma metodologia de desenvolvimento profissional com base na escola, liderada pelos próprios professores, que possibilita a reflexão sobre a prática em um contexto colaborativo.

3.2.2 *Lesson Study* nos Estados Unidos da América e na Inglaterra

Na subseção anterior, vimos um breve histórico sobre a origem e o desenvolvimento da *Lesson Study* no Japão. Nesta subseção, damos continuidade mostrando como a metodologia chegou aos Estados Unidos da América (EUA) e à Inglaterra. Para falar de *Lesson Study* nos EUA, precisamos primeiramente fazer referência ao livro de Stigler e Hiebert (1999) intitulado *The Teaching Gap*, “A lacuna do ensino”, em uma tradução livre do inglês. Conforme informado na introdução do tópico *Histórico da Lesson Study* (3.2), esse

livro e a tese de doutorado de Makoto Yoshida (1999), *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan*, são tidos como os trabalhos que abriram as portas para a divulgação da metodologia nos EUA em primeiro lugar, e para o mundo, em segundo lugar. De acordo com Pjanić (2014), o termo *Lesson Study* foi cunhado em 1999 por Makoto Yoshida em sua dissertação doutoral.

Perry e Lewis (2008), por sua vez, afirmam que a *Lesson Study* passou a chamar a atenção dos educadores dos EUA após a publicação do livro *The teaching gap* (STIGLER; HIEBERT, 1999), que resume o Terceiro Congresso Internacional de Estudo de Matemática e Ciência (*Third International Math and Science Study – TIMSS*) e traz um capítulo que trata a respeito da metodologia. Ainda de acordo com Perry e Lewis (2008), os autores do livro, Stigler e Hiebert (1999), recomendaram aos educadores dos EUA que experimentassem a *Lesson Study* para o aprimoramento do conhecimento profissional e também para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Em um artigo intitulado *La Lesson Study à travers le monde*, publicado no sítio *Éduveille*, do Instituto Francês de Educação na Escola Normal Superior de Lyon na França, a *Lesson Study* é apresentada como uma mania nos Estados Unidos. O artigo informa ainda que os EUA são o primeiro país do ocidente a importar a metodologia nos anos 1990 por pesquisadores que ficaram fascinados com a metodologia japonesa (ÉDUVEILLE, 2017). Entre esses pesquisadores, citamos James Stigler (coautor do livro *The teaching gap*), Catherine Lewis, que teve contato pela primeira vez com a metodologia enquanto estava no Japão realizando pesquisas sobre outro tema (LEWIS, 2000, 2004) e após conhecer a *Lesson Study* criou o grupo *Lesson Study Group* no Mills College na Califórnia.

De acordo com Lewis (2004), entre os anos de 1996 e 2000, a autora observou *aulas de pesquisa* (peça central da metodologia *Lesson Study*) em cerca de 40 escolas em todo o Japão e entrevistou cerca de 75 professores de nível fundamental e gestores japoneses. Em consequência disso, a autora, juntamente com Ineko Tsuchida, publicou alguns artigos caracterizando as *aulas de pesquisa* (LEWIS; TSUCHIDA, 1997, 1998). Porém, a autora afirma que as publicações foram lidas principalmente pelo público japonês. A mudança só viria com a publicação de Stigler e Hiebert (1999) fazendo com que, nos anos de 2000 e 2001, a metodologia se tornasse o foco em várias conferências de educação em nível estadual, nacional e internacional (LEWIS, 2004).

Hoje, nos EUA, se realizam muitas pesquisas com a *Lesson Study*, tendo grupos de pesquisa sobre a metodologia em algumas universidades do país como o *The Lesson Study*

*Group at Mills College*⁴ e o *Chicago Lesson Study Group*⁵, sendo uma das referências na produção de literatura sobre o tema.

A introdução da *Lesson Study* na Inglaterra por sua vez, parece estar diretamente ligada a Peter Dudley, um pesquisador da área da educação na Universidade de Leicester, que realizou no ano 2001 a primeira experiência usando a *Lesson Study* no país e, entre os anos de 2003 a 2005, um projeto-piloto implementando a metodologia em nível nacional (DUDLEY, 2014).

De acordo com o artigo *La Lesson Study à travers le monde* (ÉDUVELLE, 2017), não há muitas estatísticas sobre as atividades de *Lesson Study* na Inglaterra, mas afirma que a metodologia parece ser bem difundida. Contudo, ainda segundo o artigo, a *Lesson Study* implementada nesse país possui peculiaridades próprias, como o uso de *alunos-casos* (*case pupils*) com a função de oferecer aos professores a possibilidade de prever situações e respostas dos alunos às atividades elaboradas. Ainda, este aluno é entrevistado ao final da aula para coletar sua opinião acerca do que, em sua opinião, ele gostou ou não gostou sobre a aula (DUDLEY, 2014; ÉDUVEILLE, 2017).

3.2.3 A *Lesson Study* no mundo

Com a “descoberta” da *Lesson Study* pelo ocidente e a divulgação de resultados promissores nos contextos estadunidense, inglês e português, muitos países têm buscado investigar o uso da metodologia em seus próprios contextos.

Na Alemanha, a *Lesson Study* tem suas características e princípios apresentados nos artigos de Kullman (2012) e Germany (2014). No contexto australiano, podemos encontrar discussões a respeito de metodologia nas publicações de Doig; Groves (2011) e Groves e associados (2016). No Canadá, Bridges (2015) publicou um artigo sobre o uso da *Lesson Study* em uma escola pública canadense. No Chile, a metodologia da *Lesson Study* é tratada, entre outros, por Lorca (2007).

Na Dinamarca, conhecida como *Lektionsstudier*, a metodologia é discutida em Mogensen, Bendesen e Hald (2016) e Mogensen (2009). Na Espanha, encontramos a *Lesson Study* tratada nos trabalhos de Peña Traperó (2012) e Vida (2015). O contexto Grego é contemplado nos trabalhos de Kostas, Galini e Maria (2014), Eleni, Katerina e Eleni (2013) e

⁴ *The Lesson Study Group at Mills College* é um grupo de pesquisa sobre *Lesson Study* fundado em 1999 e liderado pela Professora Catherine Lewis. Acessível em: <https://lessonresearch.net/>

⁵ *Chicago Lesson Study Group* é um grupo de pesquisa sobre *Lesson Study* fundado em 2002. Acessível em: Acessível em <http://www.lessonstudygroup.net/index.php>

Galini, Cosntantino e Maria (2014). Na Holanda, a *Lesson Study* é discutida, entre outros, em Verhoef e Coenders (2015). Na Hungria, János (2002) aparece como o principal pesquisador da *Tanórakutatás*, como é traduzida a metodologia naquele país. A indonésia é um dos principais países asiáticos que pesquisam a *Lesson Study*, devido ao apoio da Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA), sendo apresentada, entre outros, em Kusagani (2013).

Na Irlanda, podemos verificar o uso da *Lesson Study* em Shúilleabháin (2013; 2015). Na Islândia, encontramos uma experiência com o uso da *Rannsóknarkennslustund* ou *Lesson Study* em um artigo dos autores Pálsdóttir e Gunnarsdóttir (2012). Na Itália, a *Lesson Study* é encontrada principalmente nos trabalhos de Bussi e colaboradores (2017), Mosa, Penzavolta e Storai (2017) e Maltinti (2014). Na Malásia, Sum (2013) discute sobre o uso da metodologia para o aprimoramento da proficiência em língua inglesa de professores de uma universidade Malaia. Na Noruega, encontramos o relato do uso da *Lesson Study* em Juhler (2017), Bjuland, Helgevold e Munthe (2015) e Griamsæth e Hallås (2017).

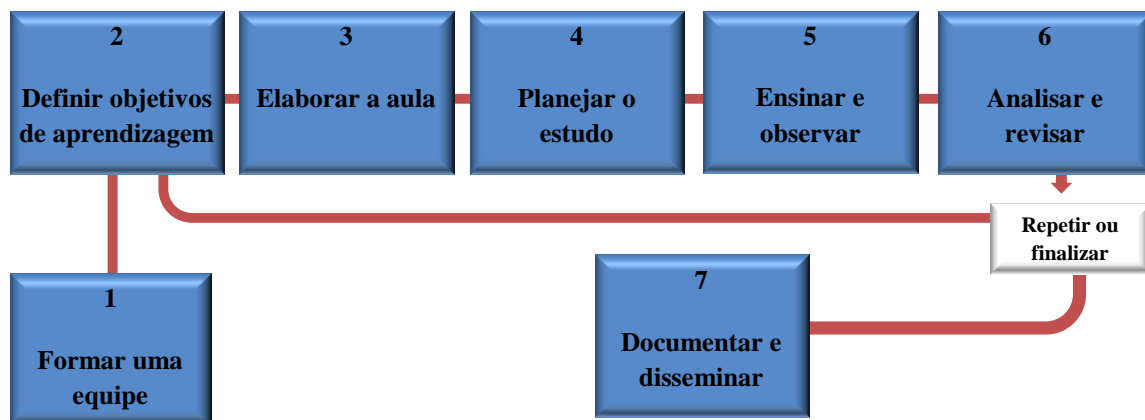
Na Suécia, podemos encontrar trabalhos sobre a metodologia da *Lesson Study* em Åkerlund (2005; 2006) e Andrén (2010). Na Suíça, a metodologia é tratada a partir dos trabalhos de Clivaz (2015) e Borruat (2015), que relata o uso da metodologia, traduzida como *étude collective d'une leçon* (estudo coletivo de uma aula), no ensino do alemão. Na Tailândia, a metodologia japonesa é discutida nos trabalhos de Kanauan; Inprasitha (2013), Nesusin e colaboradores (2013). No contexto Turco, encontramos os trabalhos de Erbilgin (2013), Aykan e Kincal (2016), Bozkurt (2015) e Günay, Yücel-toy e Bahadir (2016).

Além desses países, há, ainda, publicado no livro *El estudio de clase japonés en matemáticas: su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global* (ISODA; ARCAVI; LORCA, 2012), a descrição da implementação da *Lesson Study* através do apoio da JICA em países como Filipinas (SHIMIZU, 2007), Camboja (ODANI, 2007), Laos (SATO, 2007), Egito (OKUBO, 2007), Quênia (BABA, 2007), Gana (YOSHIDA, 2007), África do Sul (HATTORI, 2007), Honduras (KIMURA, 2007), El Salvador (TOYOOKA, 2012), Guatemala (NAKAYAMA, 2012), Nicarágua (NAKAHARA, 2012), República Dominicana (KYIA, 2012), Bolívia (LÓPEZ, 2012) e México (SANTILLÁN; CEDILLO, 2012).

3.3 O CICLO DA *LESSON STUDY*

O ciclo da *Lesson Study*, conforme descrito por Cerbin e Kopp (2003), se constitui das seguintes etapas: (1) a formação de um grupo de professores para implementar a metodologia; (2) a definição dos objetivos de aprendizagem de uma aula; (3) a elaboração de uma aula; (4) o planejamento do estudo; (5) a execução e observação da aula conforme pontos determinados nas etapas de planejamento do estudo segundo os objetivos da aula; (6) a análise e revisão da aula; e, por fim, (7) a documentação e disseminação dos resultados obtidos.

Figura 1. Adaptação do ciclo da *Lesson Study*



Fonte: CERBIN, Bill; KOPP, Bryan (2011, online, tradução nossa).

A Figura 1 visa ilustrar as etapas que compõem o ciclo da *Lesson Study*, conforme apresentadas por Cerbin e Kopp (2011) e definidas a seguir:

- **Formação de uma equipe:** em grupos de 3 a 6 integrantes, forma-se uma equipe de professores, geralmente da mesma disciplina e que trabalham em uma mesma série, interessados em trabalhar colaborativamente para a melhoria de suas práticas e da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho em equipe possibilita múltiplas perspectivas sobre o planejamento de uma aula.
- **Definição dos objetivos de aprendizagem:** O objetivo de aprendizagem é a parte central de uma aula. Assim, é importante observar uma aula a fim de se identificar se e quais as estratégias e atividades possibilitam êxito ou fracasso na aprendizagem dos alunos. Os professores envolvidos em uma pesquisa de aula devem inicialmente pensar e decidir sobre um objetivo de aprendizagem específico a ser

estudado. Os objetivos de aprendizagem podem compreender aqueles que vão desde os mais amplos, como o desenvolvimento cognitivo e científico dos alunos, aos mais restritos, como o conhecimento de um conteúdo ou assunto específico da disciplina estudada.

- **Elaboração de uma aula:** O uso da *Lesson Study* favorece a oportunidade de compartilhar o conhecimento pedagógico entre os professores participantes. Nessa fase, os professores discutem sobre como eles lecionaram ou lecionariam um assunto específico, discutindo sobre todos os elementos a serem usados na aula, como os tipos de atividades, exercícios, entre outros. O foco no aluno se destaca ao passo que os professores trazem ao conhecimento do grupo como alunos em aulas passadas aprenderam um determinado assunto e quais as dificuldades que eles tiveram para aprendê-lo. Após os professores participantes apresentarem o conhecimento advindo de suas experiências passadas e as abordagens pessoais que eles usaram ou usariam, eles elaboram uma aula com o objetivo de ajudar os estudantes a alcançarem o objetivo de aprendizagem definido na fase anterior.

- **Planejamento do estudo:** Nessa fase, os professores planejam a maneira como eles irão estudar a aprendizagem dos alunos, como eles planejam observar e recolher evidências que comprovem a aprendizagem do conteúdo trabalhado com alunos.

- **Execução e observação da aula:** Nessa fase, um professor do grupo é escolhido para lecionar a aula preparada pelo grupo, chamada de *aula de pesquisa* enquanto o restante dos professores irá observá-la a fim de coletar evidências da aprendizagem e engajamento dos alunos na aula. A *Lesson Study*, ao manter seu foco sobre os alunos e em como estes respondem às atividades realizadas, opera de maneira contrária a observações em sala de aula tradicionais que dão atenção apenas àquilo que os professores fazem na sala de aula. Dessa forma, os professores observam e realizam anotações sobre os tipos de dificuldades que os alunos vivenciam na sala de aula.

- **Análise e revisão da aula:** logo após a aula, preferencialmente, os professores participantes da *Lesson Study* se reúnem para discutir e analisar a aula, mas mantendo a atenção sobre o quê, como e por que os alunos aprendem ou não na aula.

Geralmente, determinam-se três questões centrais para guiar a discussão, (a) De que forma os alunos alcançaram os objetivos de aprendizagem? (b) Como a aula poderia ser melhorada? e (c) O que aprendemos dessa experiência? Em seguida, os professores apresentam suas observações, comentários e interpretações para avaliar a aula a partir do engajamento e aprendizagem do aluno. Os resultados da análise da aula irão possibilitar a sua revisão para uma segunda execução. É possível que, em algumas experiências, o grupo obtenha resultados positivos da aula e assim não sejam necessárias mudanças na aula executada, partindo assim para a documentação e a disseminação dos resultados. No entanto, para a exploração adequada da *Lesson Study*, é importante existir um segundo ciclo de execução de uma mesma aula estudada e revisada a fim de se confirmar ou possibilitar melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

- **Documentação e disseminação:** Ao documentar e compartilhar os resultados obtidos, através de publicações, contribui-se para a ampliação da base de conhecimento pedagógico voltado para professores e pesquisadores do campo de atuação dos professores envolvidos na *Lesson Study*.

Os estágios do ciclo da *Lesson Study* podem sofrer algumas variações em termos de quantidade e nomenclatura de acordo com diversos autores, no entanto, podemos perceber que seus elementos centrais estão contidos em todas as variações. No Quadro 1, apresentamos algumas dessas variações.

Quadro 1 – Comparativo dos estágios do ciclo da *Lesson Study* de acordo com vários autores.

JICA, 2003	LEWIS, 2002	CERBIN; KOPP, 2011	STEPANEK et al., 2007	DUDLEY, 2011
Planejar – Estudo de materiais de ensino. (Identificação de temas, elaboração de planos de aulas).	Estabelecimento de objetivos e planejamento	Formação de uma equipe	Definindo objetivos	Planejamento em conjunto da Aula de Pesquisa
		Definição dos objetivos de aprendizagem		
		Elaboração de uma aula	Planejando a aula	Ensinando e observando
		Planejamento do estudo		
Fazer – Aula de pesquisa. (Execução da aula e observação).	Aula de Pesquisa	Execução e observação da aula	Ensinando, observando e discutindo	Ensinando e observando
				Entrevistando alunos
Ver – Discussão da aula (Avaliação da aula e reflexão)	Discussão da aula	Análise e revisão da aula	Revisando e reaplicando	Discussão pós-aula e planejamento inicial para a 2ª <i>Aula de Pesquisa</i>
	Consolidação do aprendizado	Documentação e disseminação	Refletindo e compartilhando resultados	O Ciclo da <i>Lesson Study</i> é executado três vezes antes da divulgação dos resultados

Fonte: O autor.

3.4 LESSON STUDY NO BRASIL

Nesta subseção apresentaremos como a *Lesson Study* chegou ao Brasil e como se desenvolveu até agora. Como referencial usamos Baldin (2012), que trata a respeito da introdução da *Lesson Study* no país.

De acordo com Baldin (2012), as primeiras atividades sobre a metodologia da *Lesson Study* no Brasil se iniciaram em maio do ano de 2008. De acordo com a autora, durante o IV Colóquio sobre História e Tecnologia no Ensino da Matemática – HTEM, promovido pelo Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências – LIMC, da Universidade Federal do Rio Janeiro/UFRJ, o professor Masami Isoda da Universidade de Tsukuba no Japão proferiu uma conferência a respeito da metodologia que, conforme a autora afirma, produziu uma forte impressão entre os estudantes de graduação e pós-graduação participantes do evento.

Baldin (2012) ressalta que, nesse evento, se iniciou um convênio de colaboração entre Brasil e Japão a fim de se introduzir os fundamentos para a implementação da *Lesson Study* no país. Dessa forma, em outubro de 2008, o Brasil receberia o professor Kozo Tsubota, também da Universidade de Tsukuba, para desenvolver sessões da *Lesson Study* na Universidade São Paulo e no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro que, com o êxito apresentado, impressionou os observadores que testemunharam a aplicação da metodologia, dentre eles estudantes de licenciatura, estudantes de pós-graduação, professores universitários, pesquisadores de educação em matemática, e professores da própria escola. A autora enfatiza ainda que, devido a diferenças culturais que o Brasil apresenta, as primeiras iniciativas com o uso da *Lesson Study* demandam adaptações ao contexto real das escolas brasileiras.

Nesse mesmo texto, Baldin (2012) apresenta dois experimentos realizados com alunos do 7º e do 8º ano em duas escolas de São Paulo durante o ano de 2009 (FELIX, 2010; PIMENTEL, 2010) como sendo as primeiras tentativas de adaptação da metodologia para a sua introdução no Brasil. Ainda de acordo com Baldin (2012), a *Lesson Study* é percebida no Japão como uma metodologia muito poderosa que produz, entre outros resultados, uma diferença marcante na eficácia das escolas primárias no país e, assim, a autora sugere que, para uma nação como o Brasil, o objetivo em longo prazo deveria ser o de fazer possível um nível comparável de disseminação da *Lesson Study*.

3.4.1 O Estado da Arte sobre *Lesson Study* no Brasil

A fim de encontrarmos na literatura publicações que tratassem do uso da *Lesson Study* no contexto brasileiro, realizamos buscas exclusivamente na internet. Utilizamos-nos dos seguintes descritores “*Lesson Study, Lesson Study no Brasil, Pesquisa de aula, Pesquisa de aula no Brasil, Estudos de aula, Estudos de aula no Brasil, Jugyokenkyu, Jugyokenkyu no Brasil*”, inseridos no sítio de buscas *Google Web Search* e também nos bancos e bases de dados bibliográficas: *Google Acadêmico, ScieELO, Portal de Periódicos* da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Buscamos, em nossa pesquisa bibliográfica, encontrar as publicações no período entre maio de 2008, marco da introdução da *Lesson Study* no Brasil, conforme apontado por Baldin (2012), até mais recentemente, o mês de maio de 2018.

O descritor *Lesson Study* apresentou resultados genéricos em todas as bases de dados consultadas, incluindo trabalhos publicados em nível internacional e também trabalhos que incluíam as palavras *lesson* e *study* de maneira separada e sobre inúmeros contextos que não o da metodologia.

Lesson Study no Brasil por sua vez, apresentou resultados contendo trabalhos brasileiros (contendo os termos *Pesquisa de Aula* e *Estudos de Aula* como tradução) no *Google* e *Google Acadêmico*; porém, também apresentou trabalhos oriundos de Portugal. No *Portal de Periódicos* da CAPES, a busca levou a resultados que continham as palavras *lesson, study* e *Brasil* nos mais diversos contextos, ao passo que a base *ScieELO* não apresentou resultados correspondentes ao referido descritor.

Ao pesquisar através dos descritores *Pesquisa de aula (no Brasil)*, com exceção da base *ScieELO*, que novamente não apresentou resultados relacionados com os termos, os outros três locais consultados apresentaram apenas resultados que continham as palavras *pesquisa, aula* e *Brasil* relacionadas aos mais variados trabalhos.

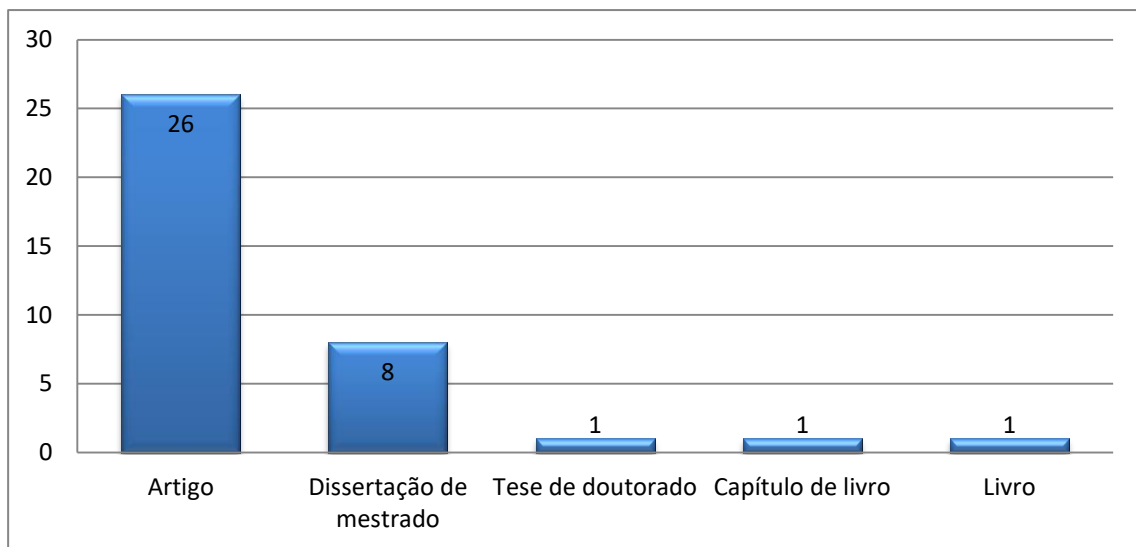
A partir dos descritores *Estudos de aulas (no Brasil)*, o sítio *Google Web Search* apresentou muitos trabalhos brasileiros assim como trabalhos de Portugal, uma vez que essa é a tradução adotada naquele país. A base *ScieELO* novamente não apresentou resultados relacionados ao termo buscado, enquanto que o *Portal de Periódicos* da CAPES e a base *Google Acadêmico* apresentaram referências de trabalhos brasileiros e também trabalhos contendo apenas alguma das palavras do descritor.

Os termos *Jugyokenkyu* e *Jugyokenkyu no Brasil* não apresentaram resultados na base *ScieELO*, enquanto, nos outros locais, levou a resultados de trabalhos internacionais.

A fim de confirmar que os resultados encontrados tratavam de trabalhos sobre *Lesson Study* no contexto brasileiro, foram lidos os seus resumos. Como o nosso foco era em trabalhos completos e publicados, não consideramos achados sobre projetos e pesquisas em andamento ou resumos de modo geral.

Dessa forma, totalizamos 37 publicações. Os trabalhos encontrados estão distribuídos, conforme ilustrado na Figura 2, da seguinte forma: 26 artigos, oito dissertações de mestrado, uma tese de doutorado, um capítulo de livro, um livro. Com exceção de um artigo, Oliveira (2010), todos os outros trabalhos são exclusivos da área da matemática.

Figura 2 – Publicações sobre *Lesson Study* no Brasil por tipo.



Fonte: O autor.

Enquanto alguns autores optaram pela utilização do termo *Lesson Study* sem tradução, entre os que optaram por traduzir o termo, foram encontradas três versões utilizadas: *Estudo e planejamento de Lições*, *Estudos de Aula* e *Pesquisa de Aula*. Um quarto termo foi encontrado, *Lesson Studies*⁶. Enquanto para a tradução *estudo e planejamento de lições* foi encontrado apenas uma ocorrência, para as traduções *estudos de aula* e *pesquisa de aula*, identificamos várias ocorrências do que nos pareceu se tratar de duas correntes de traduções de grupos que trabalham com a metodologia japonesa no Brasil. O termo *Pesquisa de Aula* tem sido encontrado principalmente nos trabalhos produzidos a partir das pesquisas

⁶ *Lesson Studies* foi encontrado em um recorte de uma tese de doutorado.

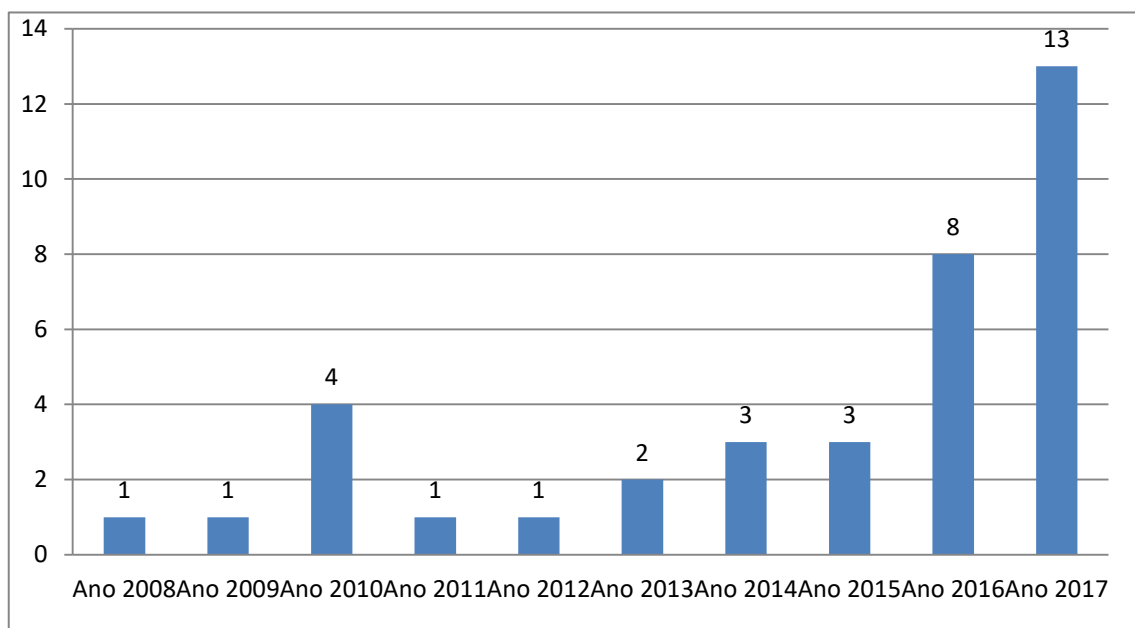
desenvolvidas na Universidade Federal de São Carlos, enquanto a expressão *Estudos de Aula* tem sido usada por pesquisadores da Universidade Cruzeiro do Sul.

Em relação à região onde esses trabalhos foram produzidos, 81 % (N=30) dos trabalhos são originários da região sudeste do país, sendo dois do estado de Minas Gerais, dois do Rio Janeiro e o restante do estado de São Paulo. Seis trabalhos, que totalizam 16 % das publicações sobre *Lesson Study*, são oriundos da região nordeste, sendo duas de Pernambuco e as outras quatro do Estado do Espírito Santo.

Um último trabalho (3%) tem origem na região sul do país, especificamente em Foz do Iguaçu, Paraná.

Em relação ao número de publicações desde a sua introdução em 2008, podemos perceber que, ao longo desses dez anos, têm crescido consideravelmente o número de publicações, mostrando que o interesse na *Lesson Study* tem aumentado (Figura 3).

Figura 3 – Série histórica de publicações sobre *Lesson Study*.



Fonte: O autor.

Como podemos observar na Figura 3, o número de publicações sobre a *Lesson Study* no Brasil obteve um crescimento significativo, passando de apenas um, para alcançar treze trabalhos publicados em 2017, sendo este o ano com maior número de publicações sobre a metodologia no país.

Comparando-se a produção bibliográfica brasileira sobre *Lesson Study* com a internacional, podemos perceber que os trabalhos no Brasil são embrionários, valendo

destacar, ainda, que muitos desses trabalhos têm relação entre si, sendo alguns artigos derivados de dissertações de mestrados sobre o tema e também artigos sobre a própria metodologia da *Lesson Study*, onde se descrevem suas características.

Seguindo uma ordem cronológica, o primeiro trabalho publicado data de 2008 e é uma dissertação de mestrado intitulada *Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: o método Estudo e planejamento de Lições nos contextos de escola e de ensino*, de autoria de Patrícia Dutra Magalhães.

Em seu trabalho, Magalhães (2008) teve como objetivo identificar as potencialidades de uma adaptação do método, que ela traduziu por “estudo e planejamento de lições” para o desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de matemática. Em sua pesquisa, ela contou com a participação de cinco professoras no contexto da escola e quarenta e cinco futuras pedagogas no contexto de ensino.

A autora interpretou os dados da sua pesquisa baseada em duas potencialidades que o método *estudo e planejamento de lições* promove, que são: (a) o crescimento na compreensão do conteúdo matemático e as estratégias de ensino da disciplina e, (b) a relação de professores e futuros professores e como essa relação favorece a construção e reconstrução de saberes docentes.

Como resultado, a autora aponta algumas possibilidades de ampliação dos saberes docente e a possibilidade de favorecimento ao desenvolvimento profissional a partir do trabalho coletivo, do foco no planejamento de lições para serem aplicadas na prática docente, da investigação e da reflexão.

Como dificuldades que a autora encontrou durante a aplicação do método, foram relacionados à disponibilidade de horário para participar no trabalho e o desejo de aprender das professoras e futuras professoras, que foi manifestado pelo maior ou menor envolvimento no processo (MAGALHÃES, 2008). A autora afirma, ainda, que o contexto da escola parece ser promissor para o desenvolvimento profissional, mas que é cheio de tensões e conflitos a serem superados. Apesar das dificuldades, Magalhães (2008) afirma haver indícios de que o método apresenta potencial para o desenvolvimento profissional de professores nos contextos de escola e de ensino.

O segundo trabalho encontrado é de autoria de Yuriko Yamamoto Baldin, professora da Universidade Federal de São Carlos, SP. O trabalho é um artigo publicado em 2009 e tem como objetivo discutir a introdução, no Brasil, da *Lesson Study*, que ela traduziu como *Pesquisa de Aula*.

No artigo, Baldin (2009) discute as dificuldades na aprendizagem de matemática no Brasil sob a perspectiva do uso da *Lesson Study*, apontando como essa metodologia, se bem compreendida e adaptada ao contexto brasileiro, pode ser um recurso eficiente para reverter a situação, assim como melhorar a autoestima e confiança dos professores. Ainda em seu artigo, Baldin (2009) apresenta pesquisas desenvolvidas no programa de mestrado de professores de matemática da Universidade Federal de São Carlos.

O terceiro trabalho encontrado é intitulado *Lesson Studies: o impacto da análise de aulas no desenvolvimento do professor de língua inglesa* (OLIVEIRA, 2010). No artigo a autora, Shirlene Bemfica Oliveira, apresenta um recorte da sua tese de doutorado, que teve por objetivo investigar e compreender como uma professora em um contexto de prática colaborativa entende e discute a sua prática docente no que diz respeito ao processo interacional promovido em sala de aula. Na fase de análise da sua pesquisa, Oliveira (2010) utilizou-se dos dados coletados durante o planejamento, a prática e a discussão sobre uma aula de língua inglesa com a professora voluntária que participou do seu estudo.

Como resultado, a autora apresentou a conscientização da professora participante sobre a importância do planejamento, do trabalho colaborativo e da interação em sala de aula para o ensino de uma língua estrangeira. Apesar de a autora apresentar, em seu artigo, conceitos da metodologia, nós não consideramos que seu estudo se caracterize como *Lesson Study* em virtude de o mesmo não se organizar a partir dos elementos característicos da metodologia como a formação de uma equipe de pelo menos três professores que, em conjunto, estudam e planejam uma *aula de pesquisa*, que é aplicada e observada pelos outros membros da equipe com o objetivo de coletar evidências sobre as respostas dos alunos às atividades elaboradas.

No ano de 2010, Yuriko Yamamoto Baldin, publicou mais um artigo sobre a introdução da *Lesson Study* no país. No artigo, escrito em inglês, *The Lesson Study as a strategy to change the paradigm of teaching mathematics: A Brazilian experience*, Baldin (2010) discute sobre as barreiras culturais do Brasil que impedem uma implementação direta da *Lesson Study* no contexto nacional. Mais a frente em seu artigo, ela destaca por que a metodologia deveria ser introduzida nos programas de formação de professores no Brasil e também nas práticas de ensino reais. A autora comenta, ainda, uma experiência com o uso dos princípios da *Lesson Study* na mudança do paradigma de ensino de matemática de um professor de uma escola pública brasileira.

Ainda em 2010, são publicadas duas dissertações de mestrado com os resultados de pesquisas sobre o uso da *Lesson Study* em escolas públicas do estado de São Paulo. Tendo

como autor Thiago Francisco Felix, o primeiro trabalho, intitulado *Pesquisando a melhoria de aulas de matemática seguindo a proposta curricular do estado de São Paulo, com a metodologia da Pesquisa de Aulas (Lesson Study)*, buscou refletir sobre a prática do próprio autor, tendo como suporte a metodologia japonesa por sua contribuição na melhoria da prática docente a partir da participação do docente em atividades investigativas para o aperfeiçoamento de suas práticas (FELIX, 2010).

Felix (2010) considera, em sua pesquisa, como resultado mais importante conseguir executar as reflexões pós-aulas que permitiu um novo olhar nas atividades feitas pelos alunos.

O segundo trabalho, de autoria de Danilo Eudes Pimentel e intitulado *Metodologia da resolução de problemas no planejamento de atividades para a transição da aritmética para a álgebra*⁷, discutiu sobre a dificuldade de abstração na aquisição da linguagem algébrica pelos alunos do ensino médio. Assim, as atividades que foram elaboradas durante a pesquisa de Pimentel (2010) tiveram como base a metodologia de Resolução de Problemas – um dos produtos da *Lesson Study* original japonesa (PJANIĆ, 2014). Em seu trabalho, o autor ressalta que a pesquisa inicial sobre o planejamento cuidadoso da forma como vai se introduzir os problemas matemáticos possibilitou estimular uma ação participativa dos alunos e ainda, a revisão pós-aula ajudou o professor a identificar as dificuldades que o tema provoca na aprendizagem se constituindo assim, como um resultado expressivo para a pesquisa de campo no ensino de álgebra no nível básico (PIMENTEL, 2010), que o autor aponta como de grande importância para o ensino no nível médio, onde se percebe falta de motivação dos alunos.

Em 2011, Yuriko Yamamoto Baldin e seu orientando de mestrado Thiago Francisco Felix publicaram nos anais da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática um artigo intitulado *A Pesquisa de Aula (Lesson Study) como ferramenta de melhoria da prática na sala de aula*. Nesse artigo, os autores discutem sobre a metodologia da *Lesson Study* como uma estratégia para a melhoria da prática docente e a aprendizagem do aluno em sala de aula (BALDIN; FELIX, 2011). Ainda, novamente são discutidas as dificuldades no âmbito cultural para a implantação da metodologia no Brasil e sobre como se daria o desenvolvimento sucinto de seus princípios. Os autores apresentam o conhecimento pedagógico do conteúdo e a abordagem de resolução de problemas como elementos em que se embasa o estudo realizado, que se relacionam com a capacitação do professor e aprendizagem efetiva do aluno respectivamente. Como resultados da pesquisa, Baldin e Felix (2011) indicam a *Lesson Study*

⁷ Este trabalho não aborda diretamente a *Lesson Study*, porém faz uso de alguns conceitos ou elementos que são constituintes da metodologia.

como uma metodologia capaz de resgatar a autoestima docente para com a sua prática, de estabelecer o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e contribuir para a criação de uma atmosfera estimulante para os alunos.

No ano de 2012, é publicada a terceira edição do livro *El estudio de clases japonés en matemáticas: su importância para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*, tendo como organizadores Masami Isoda (Universidade de Tsukuba, Japão), Abraham Arcavi (Instituto de Ciências Weizmann, Isreal) e Arturo Mena Lorca (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). O livro contém uma parte dedicada à apresentação de iniciativas de introdução da *Lesson Study* a nível internacional.

Na terceira edição, contamos com o acréscimo de um capítulo de autoria de Yuriko Yamamoto Baldin. Sob o título, *El proceso de introducción de Estudio de Clases en Brasil*, Baldin relata agora em espanhol as experiências de introdução e adaptação da *Lesson Study* no Brasil.

No artigo, Baldin (2012) apresenta um breve histórico sobre a introdução da metodologia no Brasil em 2008. A autora discute ainda sobre como se organizam as escolas no Brasil, a fim de defender a introdução da *Lesson Study* como uma metodologia que pode contribuir para o rompimento do tradicionalismo que se vive nas escolas brasileiras.

Em 2013, são publicados dois trabalhos: um artigo e uma dissertação de mestrado. O artigo tem como autores Vanessa Moreira Crecci e Dário Fiorentini e tem como título *Práticas de desenvolvimento profissional em comunidades de professores que ensinam matemática*⁸. Nesse trabalho, Crecci e Fiorentini (2013) fazem uma referência aos *Lesson Studies*, conforme estabelecido por Elliot (2012 apud CRECCI; FIORENTINI, 2013), pois visam discutir sobre as contribuições de comunidades investigativas para o desenvolvimento profissional do professor e sua prática pedagógica.

A dissertação *A Pesquisa de Aula (Lesson Study) no aperfeiçoamento da aprendizagem em matemática no 6º ano segundo o currículo do estado de São Paulo*, tem como autor Luciano Alves Carrijo Neto. Neste trabalho, Neto (2013) aponta que a *Lesson Study*, em conjunto com a abordagem de resolução de problemas, por fazer com que os alunos se envolvam mais nas atividades de aprendizagem, pode permitir ao professor desenvolver um olhar crítico e para o autor. Isso pode permitir que o professor consiga propor atividades em que o currículo oficial do estado seja contemplado.

⁸ Este trabalho não aborda diretamente a *Lesson Study*, porém faz uso do elemento de colaboratividade constituinte da metodologia ao tratar do conceito de *comunidades investigativas*.

No ano de 2014, foram produzidos uma dissertação, Coelho (2014) e dois artigos, Coelho, Vianna e Oliveira (2014), Curi (2014). Coelho (2014), em sua dissertação *A metodologia da Lesson Study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de matemática* buscou investigar que benefícios a *Lesson Study* pode oferecer à formação inicial de professores de matemática. O autor destaca que, durante o processo de investigação, utilizou-se de análise de vídeo de uma aula no qual foi utilizada a *Lesson Study*. Os principais resultados apresentados em seu trabalho com os licenciandos foram o desenvolvimento dos saberes docente assim como a participação ativa no processo de formação dos mesmos. Coelho, Vianna e Oliveira (2014) revisitam os resultados encontrados em Coelho (2014).

A partir de Curi (2014), se inaugura uma série de trabalhos usando o termo *estudos de aula* como tradução para *Lesson Study* e sendo fortemente relacionado aos trabalhos produzidos em Portugal, tendo como referencial o professor e pesquisador João Pedro da Ponte. Em seu artigo, intitulado *Educação matemática na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: uma experiência de docência compartilhada*, Curi (2014) tem como objetivo discutir sobre o Programa Docência Compartilhada⁹, que é um programa desenvolvido entre os professores da rede pública municipal de São Paulo. A autora explica que o referido programa tem como perspectiva a elaboração em conjunto de aulas, a execução compartilhada das aulas e ainda a reflexão em conjunto das aulas (CURI, 2014). A essa dinâmica de atividades, a autora chama atenção para a semelhança com as atividades caracterizadas como *Lesson Study*.

Curi (2014) ressalta que, durante o processo das atividades do Programa Docência Compartilhada, são realizados estudos teóricos, elaboração de aulas, análise dessas aulas e reelaborações que possam contribuir para o avanço dos alunos. Em seus resultados, Curi (2014) destaca os ganhos para os envolvidos: a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre como ensinar matemática. Isso ocorre, segundo a autora, à medida que trocam conhecimentos com especialistas que, por sua vez, também ampliam os seus conhecimentos ao vivenciarem a dinâmica da sala de aula dos anos iniciais.

No ano de 2015, foram publicados dois artigos, Aragão, Prezotto e Affonso (2015) e Utimura e Curi (2015) e uma dissertação de mestrado Utimura (2015). Aragão, Prezotto e Affonso (2015) tratam do uso de *Lesson Study* na formação do professor, focando nas

⁹ É importante observar que o termo docência compartilhada no âmbito do projeto Docência Compartilha difere de outras definições como em Beyer (2005), onde a definição do termo está relacionada à inclusão, tendo como uma de suas características a presença de um segundo professor em sala de aula para ajudar no trabalho docente. Na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, docência compartilhada é entendida como atividade de corresponsabilidade dos professores do ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano).

dimensões da reflexividade e da parceria. Na pesquisa desenvolvida pelas autoras, as mesmas buscaram a promoção da parceria entre professores de uma escola particular do interior de São Paulo.

No artigo *nomeação dos prismas: descobertas de alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*, Utimura e Curi (2015) nos apresentam resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento de Utimura. A pesquisa se baseia em um programa de docência compartilhada e tem a participação de três professoras de uma mesma escola da rede pública municipal de São Paulo, sendo duas professoras dos anos iniciais e uma especialista em matemática (UTIMURA; CURI, 2015). As autoras relatam que, apesar de o projeto ainda estar em andamento, já é possível destacar alguns ganhos para as aprendizagens das professoras a partir de reflexões sobre ensino e linguagem matemática, assim como analisar as aprendizagens dos alunos em relação ao conhecimento de Formas Tridimensionais.

A dissertação de mestrado publicada no ano de 2015, de autoria de Grace Zaggia Utimura, tem como título *Docência Compartilhada na perspectiva de Estudos de Aula (Lesson Study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano*. O trabalho teve como objetivo analisar as potencialidades do projeto intitulado “*Docência Compartilhada*” no quinto ano, buscando entender o desenvolvimento do projeto em uma escola municipal de ensino fundamental e também identificar que aprendizagens discentes e docentes decorreram a partir do projeto. A autora identificou o desenvolvimento da autonomia e a aprendizagem das características das figuras geométricas entre os principais resultados em relação aos alunos e a evolução das professoras em relação aos conhecimentos matemáticos e didático dos conteúdos abordados durante sua pesquisa.

No ano de 2016, surge uma maior quantidade de trabalhos sobre *Lesson Study*, totalizando sete artigos sendo os autores: Merichelli e Curi (2016), Merichelli e Souza (2016), Poliastro (2016), Santos e colaboradores (2016), Utimura e Curi (2016a), Macedo e Bellemain (2016), Gaigher e Souza (2016) e um livro de Utimura e Curi (2016b).

Merichelli e Curi (2016) apresentam resultados parciais do uso de *Lesson Study* em um curso de formação continuada com professores do 3º ano do ensino fundamental. De acordo com os autores, a metodologia se mostrou eficaz no contexto onde está sendo realizada a pesquisa por possibilitar aos professores participantes o desenvolvimento de uma postura mais investigativa e colaborativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do plano de aula que foi usado na pesquisa assim como sua execução (MERICHELLI; CURI, 2016).

Ainda nesse artigo, os autores apresentam uma seção contendo uma pequena revisão bibliográfica com trabalhos sobre *Lesson Study* publicados na língua portuguesa, incluindo pesquisas em Portugal e no Brasil, que os autores dividiram em três gerações. A primeira geração de trabalhos sobre *Lesson Study* é classificada assim por conter estudos considerados como pioneiros sobre o uso da metodologia em língua portuguesa; a segunda geração se refere a trabalhos que se remetem aos estudos pioneiros; e por fim, a terceira geração contém trabalhos que Merichelli e Curi (2016) não classificam como pioneiros ou trabalhos diretamente ligados a eles.

Merichelli e Souza (2016) revisitam os resultados apresentados por Merichelli e Curi (2016).

Em seu artigo intitulado *Aprendizagens docentes a partir da metodologia Lesson Study desenvolvida em uma comunidade prática de professoras do EFI*, caracterizado como fragmento de sua pesquisa de doutorado, Poliastro (2016) discute como professoras do Ensino Fundamental I se desenvolvem profissionalmente a partir de suas participações em uma comunidade de prática investigativa e apresenta a teoria da aprendizagem situada de Etienne Wenger; aprendizagem em comunidade de prática e aprendizagens docente em comunidades investigativas como fundamentação teórica no qual seu trabalho se apoia.

No próximo trabalho, Santos e colaboradores (2016) apresentam um relato de experiência do uso de *Lesson Study* em um curso de extensão realizado em parceria entre a Universidade Cruzeiro do Sul e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. A experiência teve a participação de sete professoras de 4º ano. Como resultados apontados pelas autoras destacam-se a percepção das professoras envolvidas nas atividades de *Lesson Study* como positivas e de grande influência no ensino, apontando ainda para a melhoria na compreensão do conteúdo da matemática estudado pelos alunos. Finalmente, Utimura e Curi (2016) focam a discussão nas aprendizagens que os alunos obtiveram com o uso da metodologia pelas professoras, apresentando avanços nos conteúdos matemáticos.

Macedo e Bellemain (2016) apresentam em seu artigo, entre outros, o contexto histórico e desenvolvimento da metodologia no Japão e discutem, também, a relação da *Lesson Study* e o ensino da matemática. É importante observar que o artigo parece buscar compor a revisão da literatura sobre a temática, parte da pesquisa de doutorado de uma das autoras (sendo a primeira a doutoranda e a segunda sua orientadora) que se encontra em desenvolvimento pela Universidade Federal de Pernambuco e colocando a região nordeste do país dentre aquelas que estão realizando pesquisas sobre a *Lesson Study*.

Em seu artigo, intitulado *Lesson Study: um método japonês de desenvolvimento profissional*, Gaigher e Souza (2016) apresentam os aspectos característicos e históricos da *Lesson Study*. O artigo é parte de um projeto de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo.

Como última publicação do ano de 2016, encontramos, das autoras Utimura e Curi (2016), o livro *Figuras Geométricas Espaciais: Alunos de Quinto Ano e Suas Professoras Aprendendo Juntos*, que se trata da edição e publicação da dissertação de Utimura (2015) no formato livro.

No ano de 2017, foram encontrados treze trabalhos sendo 10 artigos cujos autores são: Araújo e Oliveira (2017), Bezerra e Morelatti (2017), Gaigher e Souza (2017), Gaigher, Souza e Wrobel (2017), Gonçalves, Ribeiro e Carvalho (2017), Litoldo e Ribeiro (2017), Macedo e Bellemain (2017), Oliveira e Canno (2017), Pinto (2017), Utimura, da Ponte e Curi (2017). Também foram encontradas duas dissertações de mestrado: Batista (2017) e Gaigher (2017); e uma tese de doutorado: Bezerra (2017).

No artigo intitulado *A releitura da perspectiva do lesson study no subgrupo do ensino médio que constitui o grupo de sábado*, Araújo e Oliveira (2017) apresentam suas experiências com o uso do que os autores nomeiam de *Lesson Study Híbrido*, que consiste na adaptação da *Lesson Study* ao contexto da escola brasileira. Os autores descrevem três experiências com o *Lesson Study Híbrido* no contexto do ensino da matemática no ensino médio e informam que não foram executadas todas as etapas de implementação. No entanto, os autores defendem que as atividades serviram mesmo assim para que os participantes, professores, pesquisadores, estudantes de licenciatura em matemática, pudessem perceber o potencial da metodologia.

Bezerra e Morelatti (2017) discutem alguns dos resultados encontrados a partir da aplicação de dois ciclos da *Lesson Study* em uma escola municipal de Foz do Iguaçu/PR. As mudanças identificadas pelas autoras convergem para a consolidação da prática colaborativa e reflexão sobre a prática docente dos professores envolvidos no projeto.

Gaigher e Souza (2017) apresentam os resultados obtidos durante a pesquisa de mestrado de Gaigher (2017), apontando que como contribuições do projeto os professores puderam produzir questionamentos mais eficientes para seus alunos em suas aulas, antecipação de dúvidas e respostas e reações dos estudantes.

Gaigher, Souza e Wrobel (2017) discutem sobre o planejamento de aulas diferenciadas para o ensino da matemática sob a perspectiva da *Lesson Study* e apresentam como o

planejamento colaborativo e reflexivo dessas aulas contribuiu para a compreensão dos alunos, a antecipação de dúvidas e respostas dos alunos pelos professores.

No seu artigo *Uma “lesson study” sobre o estudo da Equação reduzida da circunferência*, Gonçalves, Ribeiro e Carvalho (2017) apresentam os resultados de uma aula planejada usando metodologia da *Lesson Study* aplicada em uma turma de 3º ano do ensino médio por alunos da licenciatura de matemática e bolsistas PIBID. Os resultados apresentados no artigo demonstram as dificuldades que os alunos licenciandos tiveram por não conseguirem antecipar situações e complicações com o uso da *Lesson Study*, defendido pelas autoras devido ao fato de este ter sido o primeiro contato deles com a metodologia.

No artigo *Conhecimento matemático especializado do professor que ensina matemática em contexto formativo de lesson study*, Litoldo e Ribeiro (2017) se concentram no conhecimento do conteúdo relacionando com o que identificaram como conhecimento especializado de professores de matemática a partir da participação em atividades de *Lesson Study*.

Macedo e Bellemain (2017) discutem o desenvolvimento profissional de professores de matemática a partir de sua relação com a metodologia.

Já no artigo intitulado *Atividade exploratório-investigativa da constante da circunferência com metodologia de lesson study*, Oliveira e Canno (2017) apresentam os resultados da aplicação de atividades matemáticas com o uso da *Lesson Study* em uma turma de 9º ano de uma escola pública de Campinas. Os autores destacam, entre os resultados, as contribuições da metodologia nos âmbitos da colaboratividade e reflexividade entre os professores.

Pinto (2017), em seu artigo *Utilizando o gráfico de barras a partir da conta de água do município de vinhedo explorando o lesson study*, apresenta as atividades realizadas com o uso da *Lesson Study* em uma turma do EJA.

Utamura, da Ponte e Curi (2017) discutem sobre a metodologia no Brasil, Chile e Portugal. Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado em andamento de Utamura a partir da atividade de estudo realizada pela doutoranda em Lisboa, Portugal, durante um estágio no exterior para aprofundamento da metodologia.

As duas dissertações de mestrado publicadas em 2017 intituladas *O estudo de aula na formação de professores de matemática para ensinar com tecnologia: a percepção dos professores sobre a produção de conhecimento dos alunos* (BATISTA, 2017) e *Formação do professor de matemática em aulas de resolução de problemas a partir de ações colaborativas e reflexivas* (GAIGHER, 2017), relatam os resultados de pesquisas com o uso da *Lesson Study*

nos contextos de formação continuada e inicial respectivamente. Enquanto Batista (2017) aborda a aprendizagem do aluno em contato com a tecnologia, Gaigher (2017) concentra-se no uso da metodologia de resolução de problemas buscando a melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, em Bezerra (2017), encontramos a primeira tese de doutorado publicada no Brasil tendo como objeto a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores de matemática a partir do uso da *Lesson Study*. Em sua tese intitulada *Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da lesson study*, Bezerra (2017) apresenta os resultados de sua pesquisa realizada em uma escola municipal de Foz do Iguaçu/PR.

Em sua tese, a autora buscou compreender a aprendizagem dos professores de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental e quais os indícios de desenvolvimento profissional foram percebidos a partir do uso da *Lesson Study*. Em sua pesquisa, Bezerra (2017) trabalhou com dezesseis professores de matemática em uma escola pública municipal do município de Foz do Iguaçu-Paraná.

A autora aponta a reflexão, o trabalho em equipe e o compartilhamento do conhecimento da experiência de cada um dos professores, apoio da comunidade escolar assim como da própria família, como elementos-chaves para a aprendizagem dos professores.

Em relação ao desenvolvimento profissional, a autora afirma que a partir da problematização das dificuldades em sala de aula, vivenciada nas etapas do ciclo da *Lesson Study* num movimento que sai da prática, passa pela teoria e retorna à prática ocorre o desenvolvimento profissional. Conforme a autora aponta, se acontece mudança ocorre desenvolvimento. Bezerra (2017) finaliza apontando que a metodologia pode contribuir no processo de formação ajudando a sanar lacunas existentes na formação pedagógica e de conteúdo.

Conforme foi apresentado nesta subseção, podemos perceber que há quase uma década vem sendo desenvolvidas experiências com a metodologia da *Lesson Study* no Brasil, exclusivamente, na área da matemática.

3.5 LESSON STUDY NO ENSINO DE INGLÊS

Nesta parte discutiremos, o uso da metodologia da *Lesson Study* no ensino de inglês. Primeiramente, vamos apresentar trabalhos sobre o uso da metodologia especificamente no ensino de inglês. Vamos observar que alguns trabalhos foram realizados no contexto da

formação inicial e outros no contexto da formação continuada dos professores que estão atuando.

A fim de encontrarmos trabalhos envolvendo a *Lesson Study* no ensino de inglês, pesquisamos nas ferramentas de busca *Google Web Search* e *Google Acadêmico* usando os termos “*Lesson Study no ensino de inglês*”, não encontrando resultados diretos, sendo apresentado apenas um resultado intitulado *Lesson Studies: o impacto da análise de aulas no desenvolvimento do professor de língua* (OLIVEIRA, 2010) no sítio *Academia.edu*, sem informações de publicação como local ou editora.

Diante da ausência de resultados, resolvemos buscar em inglês a partir do uso dos descritores “*Lesson Study on English teaching, Lesson Study in EFL classroom; Lesson Study in ESL classroom*”, “*Lesson Study in English Teaching*”, sendo encontrados 16 trabalhos entre artigos e dissertações, escritos em língua inglesa. Assim, no total encontramos apenas 16 trabalhos que discutem o uso de *Lesson Study* relacionado ao ensino de língua inglesa.

Os trabalhos encontrados se distribuem entre dissertações, artigos, resumos, comunicações em eventos; sendo maioria produzida em países estrangeiros como Turquia (COŞKUN, 2017; GOK, 2016), Singapura (TAN-CHIA; FANG; ANG, 2013;), Indonésia (SUHIRMAN, 2016; NASHRUDDIN; NURRACHMAN, 2016; RACHMAJANTI, 2016), Irã (HAGHIGHIFARD; MARZBAN, 2015), China (XU, 2015), Noruega (LARSSSEN, 2015), Colômbia (PÉREZ; ROJAS; BARRERA, 2015), Estados Unidos (HONIGSFELD; COHAN, 2018), República Tcheca (TASKER, 2014).

Os trabalhos encontrados tratam o uso da *Lesson Study* e os resultados nos mais variados temas como o desenvolvimento do professor, melhoria da explicação em sala de aula, inovação do currículo de língua inglesa, *Lesson Study* usada em conjunto com outras abordagens para ensino de língua, desenvolvimento do conhecimento pedagógico, pontos de vista dos professores sobre o uso da *Lesson Study*, melhoria do profissionalismo para o desenvolvimento de materiais para ensino.

Na Tabela 1, podemos observar a quantidade de publicações sobre o uso da *Lesson Study* no ensino de inglês.

Tabela 1. Número de Publicações sobre LS no ensino de Inglês por Ano

Ano de publicação	Quantidade de trabalhos
2008	01
2010	01
2013	02
2014	01
2015	04
2016	04
2017	03
Total	16

Fonte: O autor.

Como podemos observar na Tabela 1, entre 2008 e 2017 foram encontrados um total de 16 trabalhos.

No ano de 2008, foi publicado o primeiro trabalho sobre o uso da *Lesson Study* no contexto do ensino de inglês. O artigo intitulado *The power of two: Lesson Study and SIOP help teachers instruct ELL's* (HONIGSFELD; COHAN, 2008) discute os resultados de uma pesquisa onde suas autoras realizaram a junção da *Lesson Study* com outra estratégia de desenvolvimento profissional chamada Sheltered Instruction Observation Protocol – SIOP, no contexto do ensino de Língua Inglesa como Segunda Língua. Tendo como objetivo medir a efetividade da junção das duas metodologias de desenvolvimento profissional, a experiência foi realizada com 22 professores participantes de um curso de pós-graduação em educação.

Após os participantes serem introduzidos à *Lesson Study* e ao SIOP, as atividades foram desenvolvidas em três fases. Na primeira, os professores formaram seis grupos e decidiram entre o conteúdo das aulas, a série dos alunos, assim como os objetivos a serem explorados. Nessa fase, o trabalho dos professores foi realizado a partir dos elementos do SIOP. Na segunda fase, os professores planejaram aulas baseadas a partir da estrutura do SIOP seguidas de suas aplicações e observações por outros membros da equipe, contemplando aqui, aspectos de observação presentes em ambas às metodologias. Finalmente, na fase três, após as aplicações das aulas e suas observações cada grupo de professores elaborou de forma conjunta relatórios que foram apresentados aos outros grupos.

Como principais resultados, as autoras apontaram a junção de *Lesson Study* e o SIOP pode melhorar o ensino e aprendizagem e que a colaboração entre professores é um elemento chave para o desenvolvimento do professor.

Ainda em 2008, temos um artigo intitulado *A Hong Kong case of Lesson Study: benefits and concerns* (LEE, 2008 apud COŞKUN, 2017). Em seu artigo o autor apresenta os resultados do uso de da metodologia por um grupo de professores para o melhoramento do ensino de *wh-questions*. Como resultados de sua pesquisa, Lee (2008), citado por Coşkun (2017), informa que os professores envolvidos consideraram o desenvolvimento do conhecimento profissional assim como das habilidades pedagógicas. Ainda, destacou-se a tomada de consciência dos professores em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Como dificuldades, Coşkun (2017) informa que os professores participantes da pesquisa de Lee (2018) afirmaram que tiveram problemas relacionados à carga de trabalho adicional e comprometimento no que se refere ao tempo necessário que a *Lesson Study* requer para sua implementação.

O próximo trabalho é o de Oliveira (2010), sendo o único trabalho encontrado no ano de 2010. Em seu artigo *Lesson Studies: o impacto da análise de aulas no desenvolvimento do professor de língua inglesa*, a autora apresenta um recorte de sua tese de doutorado que discute o desenvolvimento profissional docente. Conforme apontado na introdução e na subseção *o estado da arte sobre a Lesson Study no Brasil*, o trabalho de Oliveira (2010) não se configura, em nossa interpretação, como um trabalho sobre a metodologia devido às justificativas já descritas onde referimos à ausência dos elementos essenciais da *Lesson Study*. Ressaltamos, no entanto, que ele integra essa lista em virtude de considerarmos a menção à metodologia que a autora faz no título de seu trabalho e no corpo do seu texto.

Avançando para as publicações do ano de 2013, deparamo-nos com os artigos de Tan-Chia, Fang e Ang (2013) e Muh (2013). Em seu artigo intitulado *Innovating the Singapore English Language curriculum through lesson study*, Tan-chia, Fang e Ang (2013) discorrem sobre um projeto de aprimoramento do ensino de língua Inglesa através da *Lesson Study* com objetivo de mediar inovações no currículo da disciplina em Singapura. O projeto teve duração de dois anos e em seu artigo os autores buscam retratar como a metodologia pode ser adaptada a fim de se capacitar o professor pedagogicamente para saber como proceder em relação aos objetivos de desenvolvimento de língua formulados no currículo revisado.

Os resultados apontam que ao longo de três ciclos da *Lesson Study* surgiu uma mudança de práticas de planejamento isoladas para colaborativos.

Em Muh (2013), temos um artigo que se objetiva em descrever a implementação da *Lesson Study* na escola *SMP N 1*, localizada na cidade de Srandakan, Jacarta, Indonésia com o foco na correlação entre as percepções dos alunos e seus aprendizados. A escola foi escolhida pela JICA, em dezembro de 2007 para ser uma das escolas de aplicação da *Lesson Study*. Dessa forma, a metodologia foi aplicada em todas as disciplinas e no caso do Inglês, que contou com quatro professores participantes, o autor afirma que a metodologia contribuiu para mudança no modo de ensinar dos professores envolvidos, que mantém um fórum para trocar ideias, refletir e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos resultados da análise quantitativa dos dados coletados através de questionários, o autor afirma que há uma forte e positiva correlação entre as percepções dos alunos sobre *Lesson Study* e o alcance de seus aprendizados.

Em 2014, temos publicado uma tese de doutorado tendo como autor Thomas C Tasker. Intitulada *Exploring EFL teacher professional development through Lesson Study: an activity theoretical approach*, a tese de Tasker (2014) teve como objetivo investigar a trajetória de aprendizagem de três professores de Inglês como língua estrangeira em uma escola particular de língua República Tcheca.

Os resultados apresentados na tese de Tasker (2014) apontam que é necessário o envolvimento da administração da escola para uma mudança mais efetiva. Também é apontado que há a necessidade de que os especialistas de fora imprimam um papel mais ativo e de longo prazo afim de que contribuam para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica nos professores. Ainda, o autor sugere que a *Lesson Study* atua como um segundo estímulo, conforme definido por Vygotsky e Luria (1994), tendo o potencial de prover os professores com uma ferramenta conceitual efetiva capaz de mediar os seus aprendizados e, finalmente, Tasker (2014) defende que a teoria histórico-cultural é capaz de fundamentar teoricamente o entendimento de como os professores aprendem ao participarem da *Lesson Study*.

Em 2015, foram encontrados três trabalhos. Pérez, Rojas e Barrera (2015), encontramos uma dissertação de mestrado que tem como objetivo determinar como a *Lesson Study* e o *feedback* dos alunos acerca das explicações dos professores podem contribuir para o aprimoramento na clareza da apresentação do conteúdo pelos professores a fim de promover melhores oportunidades de ensino e aprendizagem na sala de aula de língua Inglesa.

Os autores, além do papel de pesquisadores, assumem papéis como sujeitos da pesquisa, pois os mesmos compõem o trio de professores que implementou a *Lesson Study* em uma escola pública na cidade de Tunja, Colômbia. Além disso, os autores também contaram

com a participação de um especialista no conteúdo durante a aplicação dos oito ciclos implementados na escola durante o período de dois meses.

Os resultados apontados pelos autores informam que em relação à clareza das explicações dos professores, esta por si só não foi um fator decisivo para que os alunos compreendessem e participassem das atividades, havendo outros fatores que devem ser levados em conta, como o quanto a língua é usada em sala de aula assim como a sua qualidade. No entanto, defendem que a metodologia da *Lesson Study* enquanto prática colaborativa e reflexiva contribuiu para o aprimoramento das explicações dos professores fazendo com que os alunos as entendessem um pouco melhor.

No artigo *The Influence of a Lesson Study cycle on a 2nd grade EFL Picture book-based teaching practice lesson in Norway* Larssen (2015), explora a influência da *Lesson Study* no ensino de uma aula de inglês baseada em livro de figuras na segunda série. Os sujeitos da pesquisa foram quatro licenciandas durante o estágio realizado em uma escola norueguesa.

De acordo com Larssen (2015), o grupo de professoras em conjunto com seu supervisor implementou um ciclo da *Lesson Study* através da aplicação de duas *aulas de pesquisa*, onde a segunda se constituiu do replanejamento e reaplicação da primeira, que foram registradas em vídeo. Os resultados sugerem que a metodologia exerceu influência nas atividades no que diz respeito ao tipo e número de perguntas realizadas pelas professoras aos alunos, o tempo das atividades e também no uso do inglês em sala de aula.

Ainda, a autora afirma que através do uso da *Lesson Study* houve a influência sobre as atitudes tanto das professoras quanto de seu supervisor em relação ao uso de livros de figuras com pequenos aprendizes de inglês.

Em Xu (2015), encontramos outro estudo, dessa vez com professores *noviços* (classificado de acordo com o autor como aqueles com menos de três anos de atuação) realizado no contexto chinês. O objetivo do estudo foi o de implementar a *Lesson Study* com vistas à promoção do desenvolvimento pedagógico dos professores *noviços*, pois conforme o autor informa, esse seria uma das necessidades mais urgentes para os professores que ingressam na profissão e que, apesar das autoridades educacionais promoverem constantemente programas para professores em serviço, acabam por não contemplar tal demanda.

Dessa forma, Xu (2015) elaborou e implementou um programa de atividades de *Lesson Study* com 16 professores *noviços* voluntários de escolas de ensino médio, que

estavam em seu primeiro ano de profissão. De acordo com os resultados, o autor aponta o potencial da metodologia em promover o desenvolvimento pedagógico dos participantes.

No ano de 2016 foram publicados os trabalhos de Suhirman (2016); Gok, (2016); Haghighifard e Marzban (2016) e Nashruddin e Nurrachman (2016). Em Suhirman (2016), o autor analisa a influência da *Lesson Study* no desenvolvimento da competência pedagógica de 12 professores de inglês de oito escolas secundárias em Papua, Indonésia.

A partir dos resultados, o autor afirma que a metodologia contribuiu para o progresso das competências pedagógicas dos professores participantes, produzindo um impacto valioso sobre seus conhecimentos pedagógico no que se refere à confiança pessoal para o ensino, variação das estratégias de ensino, gerenciamento inovador da sala e múltiplas formas de avaliação.

Gok (2016) discute sobre a aplicação de um projeto piloto de *Lesson Study* em uma escola preparatória de inglês componente de uma universidade da Turquia, tendo como objetivo descrever como a metodologia foi integrada ao contexto turco e também quais as reações dos professores a respeito da metodologia. O projeto foi supervisionado pelo Grupo de Pesquisa de *Lesson Study Research Group* (LSRG) da escola de educação da Universidade de *Leicester*, Reino Unido e contou com a participação voluntária de 14 professores.

De acordo com o autor, entre os resultados revelou-se que a maioria dos professores mudou o foco de atenção sobre o ensino para a aprendizagem e enfatizaram a colaboração e compartilhamento de ideias com seus pares como benefícios da *Lesson Study* que os ajudou a aprender uns com os outros. Ainda, Gok (2016) informa que alguns professores declararam que se sentiram mais confiantes como professores e que a metodologia os permitiu ter confiança para tentar novas ideias e principalmente, que apresentam resultados imediatos.

Em Haghighifard e Marzban (2016), o artigo intitulado *Teachers' viewpoints on the practical implementation of Lesson Study in EFL classrooms*, são apresentados os resultados da aplicação da *Lesson Study* em uma escola feminina de ensino médio no Irã, tendo como sujeitos da pesquisa 15 professoras. Vale ressaltar que a implementação da *Lesson Study* foi supervisionada pelo Departamento de Pesquisa de Secretaria Geral de Educação de Shiraz (*Research Department of Shiraz Education General Office*).

O principal objetivo da pesquisa dos autores foi investigar os pontos de vista das professoras sobre a implementação da *Lesson Study*. De acordo com os dados coletados através do uso de questionários, os autores informaram que cerca de 70% das professoras concordaram que a metodologia as ajudou a escolherem técnicas apropriadas a serem usadas

em suas salas de aulas e também, 64% das professoras consideraram que a metodologia pode contribuir para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Com base nos resultados encontrados, os autores sugerem que a *Lesson Study* tem potencial de contribuir para o desenvolvimento das práticas de ensino de professores de inglês e afirmam que o impacto da metodologia foi óbvio por causa da reflexão e revisão das práticas de ensino que resultaram na modificação das estratégias usadas, que possibilitaram um ensino mais efetivo em relação ao aprendizado dos alunos.

Ainda, os autores informam que as professoras participantes consideraram a *Lesson Study* como um modelo que pode promover o conhecimento sobre ensino a partir da troca de ideias e da reflexão sobre o processo de ensino. Finalmente, as professoras não ficaram satisfeitas com o trabalho cooperativo e não conseguiram desenvolver um conceito eficiente sobre como planejar e realizar a *Lesson Study* em virtude da ausência de uma cultura de cooperação forte (KAZEMI, 2015 apud HAGHIGHIFARD; MARZBAN, 2016).

Nashruddin e Nurrachman (2016), ressaltam que muitas adaptações foram realizadas na implantação da *Lesson Study*, como por exemplo, não se formou uma equipe para o planejamento conjunto e a aplicação da *aula de pesquisa*. Assim, era o próprio professor quem preparava a aula.

De acordo com os autores, o professor agiu como o planejador e modelo da aula. Dessa forma se observou que um dos propósitos da *Lesson Study* não foi alcançado, que é o de possibilitar quantas melhorias forem necessárias e possíveis para o aprendizado do aluno. Nashruddin; Nurrachman (2016) continuam afirmando que essa etapa deve ser entendida como uma etapa valiosa na condução da *Lesson Study*, pois, através do trabalho em conjunto os professores poderiam prover uma preparação – da aula – melhor e mais rica.

Na pesquisa conduzida pelos autores, tiveram apenas três observadores na etapa de execução da *aula de pesquisa*: um coordenador de professores (que formou equipe com a professora, se constituindo assim a “equipe”, apenas dois membros), e os próprios pesquisadores.

Os autores justificam o número de observadores em função de que os outros professores estavam ocupados ou tomando conta de suas próprias aulas. Eles acrescentam ainda, que isso é muito diferente do que eles entendem por *Lesson Study*, devendo esta, durante sua execução, ter mais observadores como diretores e também especialistas de fora da escola, pois concordam que quanto maior o número de observadores maior será também o número de *insights* e contribuições para a etapa de análise da aula.

Porém, eles defendem que isso não é tão importante, uma vez que como referência que eles escolheram para guiar sua pesquisa foi apenas o cumprimento das três etapas da aplicação da metodologia.

Na etapa de discussão sobre a aula aplicada, eles apresentaram mais dificuldades, como o pouco tempo reservado para análise dos pontos fortes e fracos da aula. Eles informaram que foi realizada apenas uma pequena conversa de aproximadamente 15 minutos, durante o intervalo, e não um encontro específico para a sessão de discussão sobre a aula, e concluíram que com o tempo de apenas 15 minutos para essa etapa, a discussão sobre a aula não funcionou de maneira efetiva.

No ano de 2017, três artigos são publicados sendo: Coşkun (2017); Suryani e colaboradores (2017) e Wahyukti (2017).

No artigo *The application of Lesson Study in teaching English as Foreign Language*, Coşkun (2017) descreve a aplicação da *Lesson Study* no ensino de inglês como língua estrangeira na Turquia, tendo como participantes três instrutores de inglês e 18 estudantes em um programa preparatório de inglês em uma universidade turca. Os instrutores aplicaram a metodologia e ao final os professores e alunos preencheram um formulário aberto sobre a aula. Após a revisão da aula, o grupo de instrutores aplicou novamente a aula a um novo grupo de estudantes e novamente ao final dela coletaram as impressões dos professores e estudantes sobre a aula. Com a análise dos dados, o autor aponta como resultados o melhoramento da *aula de pesquisa*, assim como se estabeleceu o consenso sobre a *Lesson Study* como um valioso método para o desenvolvimento profissional dos instrutores envolvidos.

Assim como na Turquia, em relação ao desenvolvimento profissional docente, o Brasil tem como característica a prática de ações que em sua maioria se constituem de oficinas e cursos de pequena duração. Dessa forma, Eraslan (2008 apud COŞKUN, 2017), entre outros autores, consideram a uso da *Lesson Study* como uma quebra de paradigma.

Coşkun (2017) ainda classifica como insuficiente a quantidade trabalhos produzidos sobre o uso da metodologia no contexto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira.

Suryani e colaboradores (2017), apresentam os resultados de sua pesquisa sobre o uso da *Lesson Study* no contexto da formação inicial com licenciandos de inglês como língua estrangeira (EFL) do Departamento de Educação de uma universidade na Indonésia. No estudo, os autores destacam a junção da *Lesson Study* com outra técnica chamada *microteaching*, resultando na *Microteaching Lesson Study*. A técnica de *microteaching* é usada geralmente no contexto da universidade, pois possibilita aos licenciandos a prática de

ensino a pequenos grupos de alunos, sendo seus pares, ou ainda alunos reais, com aulas de curta duração (20-30 minutos).

Os autores implementaram a *Microteaching Lesson Study* com o objetivo de investigar qual o impacto de seu uso na prática de ensino dos licenciandos de EFL. O projeto foi implementado com 30 licenciandos divididos em 10 grupos com três alunos cada, durante um semestre, e cada aluno pode aplicar quatro *aulas de pesquisa*, sendo duas para seus pares e duas para alunos reais. Para avaliar o impacto da *Microteaching Lesson Study* na prática de ensino dos licenciandos os autores usaram o que chamaram de rubrica de *scoring*.

Com os resultados da pesquisa os autores concluíram que a *Lesson Study* trouxe impacto para a prática de ensino dos licenciandos e defendem que a atividade colaborativa, juntamente com as etapas da *microteaching lesson study*, ajudam a realçar a prática de ensino dos licenciandos. Além disso, os autores informaram que através do uso da metodologia, os licenciandos puderam se engajar em buscar os mesmo objetivos para seu ensino e ainda, a metodologia os ajudou a aprender e desenvolver as habilidades de observação, avaliação e reflexão, encorajando-os a se tornarem mais reflexivos e com isso fazerem uso do que aprenderam em suas futuras práticas de ensino.

Os autores ressaltaram ainda que se leva tempo para os licenciandos internalizarem as etapas da *microteaching lesson study* e com isso há necessidade de que eles se adaptem ao trabalho com a metodologia, pois eles precisam se acostumar a trabalhar colaborativamente em todas as etapas da *Microteaching Lesson Study*. Para isso destacam a necessidade de se destinar mais encontros para a introdução dos licenciandos à *microteaching lesson study*.

Em seu estudo, Wahyukti (2017) descreve os resultados da implementação da *Lesson Study* no contexto da educação universitária, com alunos do curso de inglês como língua estrangeira. O objetivo do estudo era propiciar o melhoramento da aprendizagem cooperativa dos alunos no uso comunicativo do inglês. Dessa forma, o artigo não traz detalhes em relação ao contato dos professores com a metodologia.

O autor informou ser comum entre os alunos a ausência de interação e uso da língua inglesa nas atividades durante as aulas, que se caracterizam em permanecer centrada no domínio do professor como condutor das atividades e tendo os alunos pouco interativos.

O autor afirma que a maioria dos estudantes considera o inglês como difícil quando se trata do seu uso oral. Assim, isso faz com que os estudantes relutem em participar de grupos de discussão. Foi com o objetivo de buscar solucionar esse problema que o estudo de Wahyukti (2017) foi realizado.

O estudo contou com a participação de três professores universitários, que realizaram cinco ciclos da *Lesson Study* ao longo de um semestre. No entanto, não são dados detalhes em relação ao desenvolvimento dos ciclos e a rotatividade dos professores.

Apesar de o estudo focar o contexto da sala de aula de Inglês como língua estrangeira no nível universitário e tendo seus sujeitos-alvos os seus estudantes, o autor não dá detalhes mais específicos sobre o local e o contexto da pesquisa.

Os resultados apontados no estudo são positivos em propiciar aos estudantes o engajamento nos grupos de discussão através da aprendizagem cooperativa, que foi um dos objetivos almejados.

Como pudemos observar o número de trabalhos sobre o uso da *Lesson Study* no ensino de inglês ainda parece pouco comparado principalmente ao seu uso no ensino de matemática. Desta forma, é importante destacar a relevância do presente estudo em seu potencial de contribuição para as pesquisas sobre *Lesson Study* no contexto do ensino de inglês na escola pública.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, pretendemos caracterizar a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente. A partir de uma introdução conceitual sobre formação de professores avançaremos para a contextualização das práticas da formação de professores no Brasil. Em seguida, caracterizamos a formação inicial e continuada do professor de inglês. Dando continuidade, apresentamos brevemente algumas discussões sobre a prática docente no Brasil. Em seguida, com base em Nóvoa (2009), pretendemos discutir acerca da formação de professores, através do diálogo entre as ideias de do autor e a prática da *Lesson Study*. Finalmente, discutiremos a relação da metodologia com os conceitos de *Comunidades de Prática* (WENGER, 2001) e *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo* (SHULMAN, 1986).

4.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Garcia (1999), o conceito de formação, geralmente associado a atividades que busquem formar algo, pode ser entendida como uma função social de transmitir saberes em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ela pode também ser vista como processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem. Ainda, pode-se falar em formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que desenvolve as atividades de formação.

A formação de professores diferencia-se das outras atividades de formação e Ferry (1991 apud Garcia, 1999) descreve a formação como “*um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir e aperfeiçoar capacidade*” e segundo sua perspectiva, pode-se pontuar essa diferença entre formação de professores e outras formações através de três dimensões. Primeiramente, trata-se de uma formação dupla, onde se combina a formação acadêmica com a formação pedagógica. Em segundo lugar, essa formação é um tipo de formação profissional, ou seja, forma profissionais. Em terceiro lugar, a formação é descrita como uma formação de formadores.

Para Demo (2002), a qualidade do professor é entendida como um dos elementos mais importantes para a qualidade da educação. Por isso, a formação do professor é um dos assuntos centrais a se discutir, buscando que a solução de suas falhas convirja para se alcançar a melhoria da educação. Para Gadotti (2013), a qualidade na educação não pode ser entendida

de forma separada da qualidade de outros atores que constituem o sistema educacional como um todo. Para o autor, a qualidade na educação não pode ser boa, se a qualidade do professor, do aluno e da comunidade for ruim. Assim, é importante entender que sentido tem a palavra qualidade no contexto da educação. O que é uma educação de qualidade? O que é um professor de qualidade?

Davok (2007), discute o conceito de qualidade em educação, apresentando definições que abarcam desde as estruturas, os processos até os resultados educacionais. Assim, as definições sobre o que é qualidade em educação, tem uma variedade de representações que contemplam a qualidade nos níveis da estrutura dos sistemas educativos, a qualidade dos processos educativos, e por fim, a qualidade dos resultados alcançados dentro dos sistemas educacionais e a partir dos processos educacionais que estes sistemas realizam. A autora nos apresenta, a partir de pesquisas em dicionários, definições de qualidade como sendo um conjunto de propriedades e atributos e condições que um objeto possui, que são capazes de distingui-los de outros similares, implicando uma ideia de comparação. Assim, um objeto tem qualidade se as características que o constitui, possibilitarem afirmá-lo como melhor que outros objetos que não possuem essas mesmas características ou se as possuem em menor grau (DAVOK, 2007).

Davok (2007) afirma que a qualidade em educação, relacionada aos sistemas educacionais, pode ter uma variedade de interpretações, pois depende da concepção sobre o que esses sistemas educacionais devem proporcionar às comunidades onde se inserem. Dessa forma, para a autora, uma educação de qualidade pode se referir a uma educação que se objetive que os alunos adquiram um domínio eficaz sobre os conteúdos do currículo ou a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou também aquela que busque o desenvolvimento da máxima capacidade técnica, servindo assim ao sistema produtivo, ou mesmo, ainda, a que se objetive promover o espírito crítico e fortalecer o compromisso para a transformação da realidade social.

É importante destacar que o professor é entendido como um ator muito importante para a qualidade da educação, independentemente dos objetivos aos quais os sistemas educativos visem alcançar, estando no centro do processo educativo. Dessa maneira, é preciso entender como ocorre o processo de formação docente, pois é através da formação que o professor deveria adquirir todas as habilidades e conhecimentos para exercer sua profissão com “qualidade”.

O processo de formação dos professores se divide tradicionalmente em dois momentos, chamados de formação inicial e formação continuada – atualmente nomeada como

desenvolvimento profissional docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013). A formação inicial consiste no período da graduação e, conforme apontado pelo relatório do Conselho Britânico, é insuficiente para formar um professor com a habilidade necessária para a sala de aula (BRITISH COUNCIL, 2015) e, segundo Ialago; Duran (2008), as instituições de formação de professores têm colocado no mercado de trabalho professores sem o preparo adequado.

De acordo Gatti (2008), citada por Militão (2012), embora não haja um consenso sobre o que se considera como formação continuada, esta constitui-se das atividades formativas subsequentes à formação inicial, objetivando a atualização de conhecimentos, sendo vista, erroneamente, como uma espécie de complementação da formação inicial a fim de se preencher lacunas originadas na graduação (DEMO, 2002).

Militão (2012), recorrendo a Gatti, Barreto e André (2011), afirma que as ações de formação continuada são predominantemente de caráter individualizado, não levando em conta a equipe escolar como um todo, visando apenas resolver os problemas relacionados aos resultados baixos nas avaliações oficiais e entendendo o professor como ator principal no problema da qualidade da educação (MILITÃO, 2012).

Militão (2012), a partir das discussões apresentadas por Gatti (2008; 2010; 2011) afirma que existe um cenário em que se colocam diferentes perspectivas de se compreender as atividades de formação continuada, entendidas como treinamento, atividades que contemplem o discurso da reflexão sobre a prática e ainda, numa visão tradicional, é vista como preenchimento das lacunas e falhas na prática docente, identificadas indiretamente na graduação com base nas dificuldades dos graduandos. Dentre as concepções apresentadas por Militão (2012), destacamos a reflexão sobre a prática, como um aspecto importante a ser investigado, por ele constituir um dos elementos a serem analisados nos propósitos de nossa pesquisa, que se centra no professor e na sua prática docente e nos mecanismos que este utiliza para o seu desenvolvimento profissional.

O discurso de que o professor deve refletir sua prática já é muito difundido, porém parece direcionar-se no sentido da responsabilização do professor pela baixa qualidade da educação conforme apresentado por Gatti (2008). Dessa forma, os professores parecem entender a atividade reflexiva no sentido de que a reflexão sobre a prática os possibilite buscar novas técnicas e metodologias, levando-os a crer que está na prática metodológica dos professores as deficiências do ensino.

Cabe ressaltar a adoção, atualmente, do termo “desenvolvimento profissional docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013), em referência às atividades relacionadas à formação continuada, para dar ênfase ao processo de aprendizagem e desenvolvimento docente. Para

Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é um processo de formação de cunho tanto individual quanto coletivo, contemplando as atividades e ações de caráter tanto formais quanto informais e que deve se concretizar na escola.

Em relação às práticas formativas de desenvolvimento profissional docente de cunho colaborativo, Darling-Hamond e Lieberman (2012) apresentam a *Lesson Study*, realizada em diversos países e recentemente no Brasil. No contexto brasileiro, essa forma de desenvolvimento profissional ainda é embrionária, estando restrita aos cursos de pós-graduação e, mesmo nesses cursos, é realizada apenas em caráter experimental (BALDIN; FELIX, 2011).

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

O processo de formação em que o professor se insere é dividido em duas partes tradicionalmente chamadas de formação inicial e formação continuada. A formação inicial se refere aos cursos de graduação destinados à profissionalização e habilitação dos *aprendizes de professores*, enquanto a formação continuada compreende, de maneira geral, todas as atividades de cunho formativo das quais os professores participam (GATTI, 2010). No âmbito da formação inicial, observa-se um distanciamento entre os saberes que os professores devem possuir (NÓVOA, 1999) e a efetivação desses saberes na prática docente. Conforme a pesquisa do Conselho Britânico (2015), a formação de professores de inglês no Brasil, no âmbito inicial, tem sido deficitária por não garantir a completa aquisição dos saberes relativos ao conhecimento da disciplina e da pedagogia, conforme conceituados por Nóvoa (1999). No que se refere ao saber da experiência (NÓVOA, 1999), a chamada formação continuada deveria ser o ambiente ideal para a valorização das experiências advindas do cotidiano escolar. No entanto, as atividades de formação continuada são de natureza individual, organizadas geralmente por instituições reguladoras oficiais como as secretarias de educação na forma de cursos e oficinas (SOWDER, 2007 apud FIORENTINI; CRECCI, 2013). Na maioria das vezes essas instituições preocupam-se apenas com a melhoria das habilidades técnico-metodológicas dos professores, a fim de suprir e corrigir as deficiências em seus saberes da disciplina e da pedagogia (NÓVOA, 1999) oriundas da formação inicial (GATTI, 2010).

Ialago e Duran (2008) discutem que as licenciaturas em línguas estrangeiras estão, de modo geral, integradas à licenciatura em Português, onde seus conteúdos ocupam a maior parte da grade curricular. Ialago e Duran (2008) afirmam também que aos professores quase

não é oportunizada a participação em programas de formação continuada. As autoras argumentam ainda que, na ausência de uma formação de qualidade, os professores de inglês acabam por formar futuros estudantes de licenciaturas sem o conhecimento mínimo da língua, fechando um ciclo que alimenta a crença de que não é possível aprender inglês na escola (IALAGO; DURAN, 2008).

No que se refere à formação de professores de inglês, de acordo com a pesquisa *O Ensino de inglês na Educação Pública Brasileira* (BRITISH COUNCIL, 2015), apenas 39% dos professores de inglês no Brasil possuem formação em língua inglesa, sendo 26% com formação em dupla licenciatura Letras Português-Inglês e apenas 13% com formação específica em língua inglesa. A pesquisa aponta ainda que, dentre os professores, 69% apresentam alguma dificuldade com a língua. Lima (2009) afirma que a grande maioria das instituições de formação de professores de língua inglesa, apesar das abordagens e métodos utilizados, tem falhado na formação destes. Dessa forma, oferecem ao mercado de trabalho, profissionais inseguros que possuem pouca ou nenhuma fluência na língua inglesa, ou seja, profissionais sem preparo adequado e com dificuldades para o exercício da docência (LIMA, 2009). Assim, percebe-se dentre as deficiências apontadas anteriormente, que à maioria dos professores falta um elemento importante: a fluência na língua que ensina.

No entanto, destacamos conhecimentos importantes que o professor deve possuir além da fluência em inglês. Nóvoa (1999) identifica três níveis de conhecimento que compõem o que ele chama de “triângulo do conhecimento”, composto pelo: (a) saber das disciplinas, que se refere, no caso do inglês, ao conhecimento da língua, gramática, ortografia e pronúncia; (b) saber da pedagogia, referindo-se ao conhecimento teórico-metodológico que visa fundamentar a prática docente em sala de aula; e (c) o saber da experiência, que se obtém a partir da prática no cotidiano escolar.

A formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil se dá por meio da participação dos professores em cursos de aprimoramento da língua, oficinas e palestras sobre metodologias e técnicas para o ensino de língua. Essas atividades são geralmente promovidas pelas secretarias de educação de estados e municípios, assim como também a partir de iniciativas de universidades através de programas de pós-graduação e/ou desenvolvimento profissional.

Há, ainda, iniciativas de países estrangeiros como o *Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Inglês*, iniciativa da CAPES e da comissão *Fulbright* que anualmente seleciona professores para participarem de cursos de aprimoramento linguístico e metodológico nos Estados Unidos por seis semanas (CRUVINEL, 2016).

Cruvinel (2016), estudando os professores que já participaram desse intercâmbio, aponta que a maioria dos professores participou como forma de realização pessoal pela vivência cultural, a prática comunicativa e a atualização metodológica. A autora descreve as atividades realizadas no intercâmbio como treinamentos metodológicos.

Dessa forma, nos parece que a maioria das ações em promoção do desenvolvimento profissional para professores de inglês têm por objetivo a atualização de seus métodos. Para Fonseca (2007), os professores participam de atividades de formação continuada para o enriquecimento curricular, mas que muitas vezes não contribui para uma mudança de sua prática.

4.3 PRÁTICA DOCENTE E MUDANÇA DE PROFESSORES

Em relação à prática docente no Brasil, várias pesquisas a caracterizam, de modo geral, como tradicional, em virtude de ela permanecer focada em atividade de transmissão de conteúdo, onde o aluno parece ter o papel passivo de apenas receber e se apropriar de tal conteúdo (MAGALHÃES, 2002). Baldin (2009) diz que, a prática docente em escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil é caracterizada tradicionalmente por um ensino do tipo expositivo. Entretanto, sabe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para a necessidade de se focar no processo de aprendizagem dos alunos, descrevendo o professor como alguém que deve, entre outras ações, adequar o ensino à aprendizagem. Para Baldin (2009), no entanto, a prática em sala de aula, não concretizou tal prescrição.

No contexto da sala de aula de língua inglesa, é muito comum a prevalência de uma prática didática caracterizada como tradicional. Para Mello (2000), citado por Costa (2011), uma abordagem tradicional de ensino de línguas engloba práticas didáticas que priorizam a gramática, enfatizando a estrutura da língua. Mello (2000) caracteriza, ainda, a abordagem comunicativa como uma abordagem que enfatiza o uso oral da língua-alvo, através de vários métodos e técnicas, que permitem a realização de atividades interacionais onde os alunos façam o uso significativo da língua.

De maneira geral, quer pela baixa proficiência do professor, quer pelas poucas condições materiais para a realização do ensino de inglês, percebe-se que a prática didática permanece ainda sustentada em uma abordagem tradicional, entendendo o professor como um aplicador de técnicas de ensino (MAGALHÃES, 2002), centro da ação pedagógica e o aluno como receptor passivo de conhecimento. Destacamos ainda que, diante desta tendência de se

fazer a prática docente, as dificuldades de aprendizagem dos alunos não parecem se constituir como elemento central para a reflexão acerca dos baixos resultados que os alunos apresentam.

A prática docente caracterizada acima não é suficiente para promover o ensino efetivo, sendo necessária a participação em atividades de desenvolvimento profissional que possibilitem a mudança na prática.

Guskey (1986), citado por Garcia (1999), oferece-nos a sua proposta de modelo de mudança do professor, partindo do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se os professores perceberem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Algo como, o desenvolvimento profissional leva às mudanças na prática de ensino do professor, que por sua vez leva às mudanças no rendimento dos alunos, que resulta nas mudanças nas crenças e atitudes do professor.

Ao investigar alguns professores que foram questionados sobre o tema, Rivas Navarro (1987), citado por Garcia (1999), encontrou cinco fatores que restringem a capacidade de inovação dos professores: em primeiro lugar, aparece a insularidade artesanal, sensação de que os professores não estão realmente qualificados, preparados; em segundo temos a disfuncionalidade operativa, referente aos benefícios limitados que a inovação oferece; em terceiro lugar estão os custos sensíveis/benefícios diluídos, ou seja, os custos são mais expressivos que os benefícios; em quarto temos a compulsividade do sistema, as próprias dificuldades no sistema educativo; e por último as restrições instrumentais, ou escassez de material didático.

4.4 *LESSON STUDY*, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nóvoa (2009), em seu artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, apresenta uma crítica ao modo como se constitui a retórica em discursos em torno das possibilidades do fazer docente. Nesse sentido, parece contribuir, por primeiro, mostrar uma realidade no campo educacional que não parece caminhar para uma solução.

Diante dessa situação a *Lesson Study* talvez possa contribuir efetivamente para um movimento de mudança e melhoramento da prática docente, primeiro por valorizar os saberes docentes, e segundo por se realizar a partir do local onde se realiza o saber docente, a escola.

Para Nóvoa (2009), existe uma retórica consensual sobre os princípios a se adotar para a formação de professores, porém tal retórica não é concretizada na prática pelos programas de formação de professores, pois para ele, a formação de professores está “muito afastada da

profissão docente, das suas rotinas e suas culturas profissionais” (NÓVOA, 2009, p 01). Esta forma de pensar a formação de professores pode colaborar para entender o valor da *Lesson Study* como uma prática que busca o desenvolvimento profissional, se realiza no fazer docente. Portanto, ela não só está próxima da profissão docente como é realizada dentro da profissão e em meio às rotinas e culturas profissionais dos professores envolvidos na *Lesson Study*.

Nóvoa (2009) ainda tenta caracterizar um *bom professor* defendendo uma formação que deve ser construída dentro da profissão. Dessa forma, novamente, podemos observar um pensamento que se encaminha para a mesma direção da *Lesson Study*, no que tange a entender e valorizar a prática docente como ponto legítimo e de partida para se pensar a formação, tida aqui, como desenvolvimento profissional docente.

4.5 LESSON STUDY E COMUNIDADES DE PRÁTICA

Para Wenger (2001), todos nós pertencemos a várias comunidades de prática. Enquanto em algumas temos uma participação mais central em outras participamos de maneira mais periférica. Como exemplo de tais comunidades de prática, Wenger (2001) apresenta nossa casa, nosso trabalho, a escola.

Marcolino, Lourenço e Reali (2017) definem que uma comunidade de prática se constitui a partir do engajamento mútuo de pessoas interessadas em um projeto de interesse comum. Santos (2015) informa que os seres humanos por estarem sempre empenhados em alcançar objetivos se engajam em relações de aprendizagem com outras pessoas, que com o passar do tempo a aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem a busca pela condução de projetos compartilhados e as relações sociais inerentes. O autor define que essas práticas são características de um tipo de comunidades que chamamos de comunidades de prática.

Santos e Arroio (2015), citando Lave e Wenger (1991), indica que o termo comunidade de prática não se refere a um grupo que seja identificável com limites socialmente visíveis, pois a comunidade significa a participação dos indivíduos que compartilham entendimento em um sistema de atividades, onde compreendem o que estão fazendo e o significado disso para as suas vidas e também para a sua comunidade.

Wenger-Trayner (2015), por sua vez, ressalta que nem tudo que é chamado de comunidade se identifica com uma comunidade de prática, pois para isso é necessário a existência de três características cruciais, o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*. O *domínio* é

entendido como algo que atribui identidade aos membros da comunidade. A *comunidade* é caracterizada pelas relações construídas onde os membros se engajam em atividades e discussões conjuntas, onde se ajudam mutuamente e trocam informações. Essas relações permitem que eles aprendam uns com os outros. A *prática* por sua vez, é entendida como a prática de profissionais que desenvolvem um repertório de práticas incluindo rotinas, palavras, ferramentas, formas de realizar ações, gestos, símbolos, conceitos que são produzidos e adotados pelas comunidades de prática durante a sua existência (WENGER, 2008 apud SANTOS, 2015).

No âmbito da *Lesson Study*, defendemos que esta opera por processos contemplados no conceito de *comunidades de prática*, pois, ao tomarmos os professores como sujeitos que ao se inserirem em um grupo para planejar, ensinar, e refletir sobre a aula a fim de melhorá-la, estes estão engajados em um projeto de interesse comum e como afirma Wenger-Trayner (2015) ter o mesmo trabalho não é participar de uma comunidade de prática. Um grupo de professores de inglês de uma mesma escola, por exemplo, por si só não se constitui em uma *comunidade de prática*, uma vez que, para Wenger-Trayner (2015), os professores precisariam interagir e aprender conjuntamente para serem membros de uma comunidade de prática.

4.6 LESSON STUDY E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

De acordo com Fernandez (2011), o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (doravante CPC) se refere ao conhecimento profissional específico dos professores. Trata-se de um conceito cunhado por Shulman (1986) para nomear uma categoria específica de conhecimento produzido pelos professores, que por sua vez se insere na categoria do conhecimento prático (FERNANDEZ, 2011).

Para a autora, o CPC sugere uma interligação entre o conteúdo e pedagogia. Trata-se da capacidade que o professor tem para ensinar o conteúdo de maneira que seja capaz de se adaptar às variações possíveis, frutos das experiências e bagagens dos alunos (Shulman, 1986).

Shulman (1986) define o CPC como um tipo específico de conhecimento de conteúdo que incorpora aspectos relacionados ao ensino. Em outras palavras, o CPC é o conhecimento sobre como ensinar o ensino, que vai sendo elaborado pelos próprios professores enquanto ensinam um tópico de algum conteúdo específico. Não adianta apenas conhecer o conteúdo,

mas ao professor é necessário o conhecimento sobre saber ensiná-lo e esse tipo de conhecimento é adquirido a partir da prática docente.

Para Tardif (2002), a prática profissional se constitui como um espaço de produção de saberes e conhecimentos onde o professor se desenvolve profissionalmente. Tais conhecimentos estão inseridos na categoria de saberes experienciais e práticos (TARDIF, 2012) e correspondem ao conjunto de saberes necessários ao professor, adquiridos durante a prática docente e não são provenientes das instituições encarregadas da formação inicial.

Se por um lado, de acordo com Shulman (1986), o CPC se refere ao conhecimento de que estratégias pedagógicas dão certo ou não, em um ambiente de *Lesson Study* esse conhecimento pode ser elaborado e compartilhado, pois na dinâmica da aplicação de seu ciclo, nos estágios de planejamento e no estágio da discussão pós-aula, os professores estão envolvidos em descobrir de que maneira sua prática pode ser mais efetiva, no âmbito da instrução, das estratégias que os professores elaboram em conjunto para serem aplicadas na aula e que são avaliadas a partir das evidências de aprendizagem dos alunos e da própria resposta que os alunos apresentam durante a aula de pesquisa.

A *Lesson Study*, então, pode contribuir com a produção e compartilhamento do CPC no ensino de inglês, pois em seu processo ela possibilita a troca de conhecimentos entre os professores enquanto estes trabalham em colaboração no planejamento de uma aula a partir das dificuldades. Outro ponto favorável em relação à prática da *Lesson Study* para a ampliação do CPC se fundamenta no fato de que ela se realiza no contexto escolar, na sala de aula real, com alunos reais.

6 METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesta seção, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados em nossa investigação, assim como a justificativa da opção de tais procedimentos. Inicialmente caracterizamos nossa pesquisa do ponto de vista da abordagem do problema, dos objetivos e procedimentos técnicos. Em seguida, descreveremos o contexto e os participantes da pesquisa e as ações e os estágios realizados com os participantes sobre a *Lesson Study*.

Depois disso, apresentaremos os procedimentos e instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados na pesquisa empírica. Além disso, discutiremos a respeito de questões éticas da pesquisa.

Nosso estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa do ponto de vista da forma de abordagem do problema; exploratório-descritiva, do ponto de vista dos objetivos; e estudo de caso, do ponto de vista dos procedimentos técnicos.

6.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como um estudo de caso (YIN, 1984), de natureza qualitativa. Optou-se pelo uso do estudo de caso como metodologia de pesquisa em razão de ele atender, em suas características, ao tipo de pesquisa que nos propomos a realizar. Seu uso possui a vantagem de poder ser aplicado para estudar questões e situações de natureza humana. Contextos da vida real e contemporânea também podem ser estudados através de estudos de caso (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

Yin (1984) classifica o estudo de caso como uma pesquisa empírica que se presta a compreender um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, sendo usado dentre outros fins, para se pesquisar fenômenos pouco estudados (ALVEZ-MAZZOTTI, 2016).

Outra característica da nossa investigação é a adoção do método de registro de dados por observação participante, um recurso da pesquisa participante. De acordo com May (2004), a pesquisa participante é descrita como o engajamento na cena social, que permite ao pesquisador experimentar a realidade social onde este, procura entendê-la e explicá-la. Ainda de acordo com o autor a pesquisa participante pode ser usada em estudos de caso.

6.2 O LOCAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, localizada no município de Santarém, Pará. Além do Ensino Médio a escola também contempla a Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo uma das maiores e mais importantes escolas públicas que há no município de Santarém, Pará.

A escola possui uma estrutura física boa. As salas de aulas possuem boa iluminação tanto em relação a lâmpadas, como também à iluminação natural, pois todas as salas de aula possuem grandes janelas de vidro. Além disso, todas as salas possuem aparelhos de ar-condicionado.

A escola possui biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, laboratório de ciências, quadra de esportes. Devido à infraestrutura e aos recursos de que dispõe, a escola atrai uma grande quantidade de pais e estudantes.

6.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram duas professoras e um professor de inglês da rede pública estadual que, voluntariamente, formaram o grupo de aplicação da *Lesson Study*. A fim de preservar suas identidades, aos mesmos foram dados os codinomes: Alice, Sofia e Lucas.

Originalmente, esperava-se formar o grupo com professores que atuassem em uma mesma escola para facilitar os encontros da *Lesson Study*, sendo identificada a escola referida no item 6.2, que tinha em seu quadro funcional três professores de inglês que atendiam à demanda de turmas nos três turnos, porém houve dificuldades por parte de dois desses professores em participar da pesquisa: o primeiro por questões particulares de saúde e o segundo por questões de incompatibilidade de agenda em razão de outros compromissos profissionais.

Dessa forma, nossa equipe se constituiu das professoras Alice, Sofia e do professor Lucas, que trabalhavam em escolas diferentes. A professora Alice lecionava no Ensino Médio e a professora Sofia lecionava tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O professor Lucas, por sua vez, trabalhava em um centro de educação de jovens e adultos atendendo alunos que apresentavam dificuldades e/ou precisavam tirar dúvidas sobre o conteúdo de língua inglesa. Vale ressaltar que o professor Lucas já lecionou em turmas regulares por vários anos em sua carreira.

Dois critérios principais foram estabelecidos para a escolha dos professores, conforme descritos a seguir: i) preferencialmente, professores com licenciatura específica em inglês; e, ii) possuir boa fluência na língua inglesa.

A fluência no idioma era importante por contribuir em identificar resultados positivos e negativos do uso da *Lesson Study*, sem interferências que a falta de fluência na língua inglesa pudesse apresentar durante o uso da metodologia. Pretendia-se, para avaliar a fluência dos professores, elaborar um pequeno teste ou, no caso de os professores possuírem algum certificado oficial de proficiência, descartar o uso do teste.

Os três professores já realizaram testes de proficiência ao longo de suas carreiras conforme descrito no Quadro 2, onde apresentamos os seus perfis. Houve, por parte dos professores, a sugestão de que os encontros da *Lesson Study* (detalhados nas seções 7 e 8) ocorressem em inglês, sob a argumentação de que, assim, cada encontro se constituiria em um espaço para a prática do idioma, considerando-se as poucas oportunidades que têm para esse fim.

Quadro 2 – Perfil acadêmico profissional dos professores participantes da pesquisa.

	Professora Alice	Professora Sofia	Professor Lucas
Graduação	Letras Inglês (2002)	Letras Inglês (2002)	Letra Português (1998) Letras Inglês (2003)
Especialização	Especialização em Língua Inglesa (2014)	Especialização em Língua Portuguesa (2005) Metodologia do ensino da língua inglesa (2005)	Metodologia do ensino da língua portuguesa e estrangeira (2016)
Proficiência	TOEFL ITP (2012)	TOEFL ITP (2017)	FCE Cambridge (1998)
Tempo de serviço	17 anos	19 anos	22 anos
Outras informações	Já participou do PIBID como supervisora. Já participou de intercâmbio nos Estados Unidos pela CAPES – PDPI Fulbright (2013)	Participação em intercâmbio nos Estados Unidos pela CAPES – PDPI Fulbright (2018)	Já participou do PIBID como supervisor.

Fonte: o Autor.

Como mostrado anteriormente, os professores possuem formação específica em língua inglesa, assim como possuem certificados válidos ou expirados¹⁰, que atestam sua proficiência no idioma. Todos os três professores possuem mais de quinze anos de trabalho ensinando exclusivamente Inglês. A professora Alice, assim como o professor Lucas, já participaram do PIBID, como supervisores por pelo menos dois anos. As professoras Alice e Sofia por sua vez, já participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional como bolsistas da Comissão Fulbright em parceiras com a CAPES. Nesse intercâmbio as professoras foram selecionadas para participar de atividades de formação no âmbito do desenvolvimento das habilidades linguísticas nos Estados Unidos pelo período de seis semanas.

6.4 O PAPEL DO PESQUISADOR

O papel do pesquisador em nossa investigação foi definido como o de *facilitador* e de *Knowledgeable other* ou *especialista de fora*, de acordo com as definições de Stepanek e colaboradores (2007).

Como *facilitador*, entende-se o papel de contribuir com a equipe de professores, com o apoio ao desenvolvimento das etapas da *Lesson Study* como a condução das oficinas de introdução à metodologia, condução das etapas de planejamento e replanejamento, a observação e gravação das aulas, a condução de *debriefing* e de atividades de reflexão do aprendizado dos professores no estágio final do ciclo.

Como *Knowledgeable Other*, de acordo com Takahashi (2014), possui o papel de trazer novos conhecimentos de pesquisa e currículo, mostrar a conexão entre a teoria e a prática e ajudar os professores participantes a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, em nossa investigação, o pesquisador teve a função de instigar a reflexão dos professores sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, apresentando ideias durante as sessões de planejamento e discussão pós-aula, assim como promover oficinas e encontros para introdução e conhecimento da *Lesson Study*.

¹⁰ TOEFL tem validade de dois anos e FCE Cambridge não possui data de validade, porém precisando ser refeito após longos períodos.

6.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira etapa da investigação consistiu no estudo bibliográfico acerca de três temas importantes que norteiam o nosso estudo: *Lesson Study*, Ensino de inglês no Brasil e formação inicial e continuada de professores.

O estudo sobre a *Lesson Study* visou identificar os pressupostos teóricos que embasam essa metodologia, assim como, entender sua origem e contexto de uso no Japão e como ela vem sendo usada atualmente através de experimentos em diversos países, sejam estes já desenvolvidos ou ainda em desenvolvimento, com o objetivo de melhorar a educação. Para a compreensão do tema Ensino de inglês no Brasil, buscou-se, através de contextualização histórica, entender como se deu a organização do ensino de inglês no país. Sobre a formação inicial e continuada de professores, foi feito um levantamento a fim de saber se há e quais as ações e programas são oportunizados aos professores de inglês para o seu desenvolvimento profissional.

A segunda etapa consistiu em três encontros formativos com os professores participantes para a introdução da *Lesson Study*. Damos início também aos encontros, agendados juntamente com os professores para a realização de discussões, apropriação e adaptação da metodologia – visando atender à realidade do contexto de educação da escola participante do estudo.

Na terceira etapa, demos início à aplicação da metodologia com aulas, discussões e análises e reaplicações, conforme foi necessário. Nessa etapa, a coleta de dados se deu por meio de observações das aulas, registro em áudio e vídeo e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores.

Em relação à coleta dos dados, recorreremos ao registro em vídeo para poder se ter uma visão completa dos acontecimentos que ocorreram durante a aplicação da metodologia e também, registrar a dinâmica da aula, cobrindo ainda, pontos que pudessem ser esquecidos tanto pelos professores, durante a seção de análise da aula aplicada, quanto pelo autor da pesquisa durante a análise dos dados. O registro das observações da aula – que aqui não são as anotações características do ciclo da aplicação da *Lesson Study* – visam possibilitar a análise, pelo pesquisador, da dinâmica e dos comportamentos dos atores durante a aplicação da metodologia.

As entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de identificar, na fala dos professores, indícios de desenvolvimento das habilidades de reflexão crítica, focada no aluno

e discursos que pudessem identificar os resultados do uso da *Lesson Study*, assim como capturar as impressões dos professores em relação ao uso da metodologia.

A quarta etapa foi a análise dos dados da aplicação da *Lesson Study*. Nessa etapa, foram identificadas as impressões dos professores sobre os impactos do uso da metodologia para o seu desenvolvimento profissional através da *Análise Temática* (GUEST; MACQUEEN; NAMEY, 2011). As falas dos professores foram organizadas em temas que emergiram a partir da análise das entrevistas. O objetivo dessa etapa foi encontrar, nos discursos dos professores, elementos que subsidiassem os resultados encontrados a partir do uso da *Lesson Study* no contexto do ensino de língua inglesa na educação básica da rede pública santarena.

6.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em nossa investigação utilizamos os seguintes instrumentos para coletas de dados: observação participante, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, entrevistas, planos de aulas, *logs* de acompanhamento do processo da *Lesson Study* e dados de conversas via *WhatsApp*.

Observação participante: Segundo Queiroz e colaboradores (2007) a observação participante é entendida como uma das técnicas que os pesquisadores utilizam bastante nas pesquisas qualitativas consistindo na inserção do pesquisador junto ao grupo que vai ser observado, onde o mesmo interage por longos períodos com os sujeitos. Os autores argumentam que através da observação participante se tem a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto.

Notas de campo: As notas de campo se referem aos registros e anotações feitas pelo pesquisador durante as observações preliminares dos professores antes da aplicação da *Lesson Study* e também das anotações realizadas durante o processo de aplicação da mesma. As anotações possibilitam comparar os discursos dos professores com as suas atitudes e ações reais.

Gravações em áudio e vídeo: as gravações tiveram como objetivo o registro das atividades da *Lesson Study*, como oficinas, reuniões de planejamento, aplicação das aulas, discussões sobre as aulas. As gravações em áudio foram realizadas através de um gravador portátil e após de organizadas foram transcritas em programa de edição de texto *Microsoft Word 2016*, utilizando-se a convenção de transcrição grafemática adaptada do Projeto NURC. As gravações em vídeos serviram, ao serem assistidas, para possibilitar uma visão mais

completa das aulas e sobre como os alunos reagiram a elas. Ainda, os vídeos tiveram o objetivo de contribuir na análise das atitudes dos professores em relação à *Lesson Study*, onde registramos suas feições, comportamentos durante as várias etapas da pesquisa.

Entrevistas: o uso de entrevistas para a coleta de dados é apontado por Yin (2005) como uma das mais importantes e essenciais fontes de informação nos estudos de casos. Em nossa pesquisa utilizamos entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 2013; BONI; QUARESMA, 2005) em dois momentos: 1) entrevista inicial com os professores a fim de se caracterizar seus modos de pensar e agir docente; 2) entrevista com professores ao final da fase de implementação da *Lesson Study* com o objetivo de capturar as suas impressões sobre o uso da metodologia.

Planos de aula: os planos de aula foram considerados para análise por se constituir uma evidência material das ideias e estratégias didáticas que os professores elaboraram coletivamente.

Logs de acompanhamento da Lesson Study: em Stepanek e colaboradores (2007), encontramos sugestões de formulários e *logs* para o acompanhamento do processo de implementação da *Lesson Study*. Decidimos utilizar o formulário “3-2-1” (Anexo 03) para registrar as impressões e os aprendizados dos professores durante as etapas do ciclo.

Conversas de Whatsapp: Existem atualmente muitas pesquisas que discutem o uso do aplicativo de mensagem instantânea *Whatsapp* em pesquisas como em Patil (2016). Stepanek e colaboradores (2007) apresentam o uso de ferramentas eletrônicas, como o e-mail, para economizar tempo e manter os membros da equipe em comunicação ativa nos intervalos entre os encontros presenciais. Como o *Whatsapp* tem sido muito utilizado na comunicação em geral, decidimos utilizar como dados o registro das interações entre os professores e o pesquisador, uma vez que decidimos criar um grupo de *WhatsApp* para possibilitar nossa comunicação a distância. Dessa forma, o *WhatsApp* serviu apenas como plataforma para avisos e compartilhamento de ideias e materiais a serem discutidos em reuniões presenciais para planejamento das aulas.

6.7 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAR E ANALISAR OS DADOS

Os procedimentos para organização dos dados consistiram na transcrição das gravações em áudio das oficinas sobre *Lesson Study*, entrevista inicial e final com professores, *aulas de pesquisa* aplicadas; na digitalização dos formulários e *logs* de acompanhamento da metodologia que foram respondidos pelos professores.

Após a transcrição dos dados, os mesmos foram analisados através da *análise temática*, tendo como referencial Guest, Macqueen e Namey (2011).

A análise temática compõe-se de técnicas de análise que contemplam elementos da metodologia da teoria fundamentada em dados e de perspectivas teóricas como o positivismo, interpretativismo e fenomenologia, com o objetivo de examinar e identificar temas de maneira rigorosa. Tais temas, tanto implícitos como explícitos, são extraídos dos textos transcritos, com o objetivo de descrever e compreender como os sujeitos se sentem, pensam e se comportam no contexto investigado.

Antes do processo de análise se iniciar, os autores destacam o processo chamado de plano de análise, onde os pesquisadores devem planejar o percurso da análise definindo objetivos de análise, dados a serem analisados.

As etapas da análise temática se constituem da seguinte forma, conforme identificadas por Guest, Macqueen e Namey (2011): (i) *Leitura dos dados crus*: quando ocorre a leitura preliminar dos textos, aqui *dados crus*, com o objetivo de se identificar partes significativas do texto, que apresentem ideias ou temas que são chamadas de unidades de sentido; (ii) *Transformação dos temas em códigos*, quando os temas são transformados em códigos; (iii) *Aplicação de códigos específicos a específicos segmentos de texto*, quando são organizadas as partes a serem analisadas entendidas como os temas definitivos com os quais vamos proceder a análise; e (iv) *Interpretação/análise dos temas*, quando, finalmente, são feitas a interpretação e análise dos temas.

6.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As principais limitações se referem à disponibilidade de tempo dos professores envolvidos, uma vez que estes participam de maneira voluntária na pesquisa. A falta de disponibilidade de tempo é apontada por Lewis (2002) como um dos obstáculos a se vencer para a introdução da *Lesson Study* nos EUA. Mon (2009) também se depara com um contexto onde os participantes de sua pesquisa de doutorado, apresentam limitação de tempo. No âmbito das pesquisas sobre *Lesson Study* no Brasil, descritas na seção 2, Felix (2010) também argumenta as dificuldades para a reunião de um grupo de professores para a implementação da *Lesson Study*.

Dessa forma, o autor adaptou a metodologia e terminou por compor um trio que teve como integrantes sua orientadora, sua colega de pesquisa de mestrado, porém, estes apenas participaram de uma etapa do ciclo.

Os professores de inglês, não muito diferente de outros professores no Brasil, acabam acumulando muitas horas de aula para garantir um salário mais alto. Como a carga horária média para ensino de língua inglesa nas escolas públicas se limita a duas ou três aulas por semana, os professores de inglês precisam acumular mais turmas em sua jornada de trabalho. O resultado desse acúmulo pode fazer com que os professores, na maioria das vezes, saiam de uma escola para outra para lecionar, às vezes lecionando nos dois turnos e em alguns casos até os três turnos.

Moschetta (2015) chama atenção para a complexidade do trabalho do professor atualmente que segundo a autora, por uma questão de sobrevivência, precisa trabalhar em diferentes escolas e em diferentes horários restando assim, pouco ou quase nenhum tempo para a preparação da atividade docente resultando em aulas sem o planejamento adequado.

Dessa forma, os professores podem acabar tendo pouco tempo restante para suas atividades pessoais, domésticas e com isso pouco tempo disponível para a participação em cursos, atividades de aprendizagem e/ou desenvolvimento profissional e para o planejamento mais detalhado de suas próprias aulas.

Isso se mostrou uma grande limitação às atividades de implementação da *Lesson Study*, pois as agendas dos professores participantes divergiam bastantes, impossibilitando em alguns momentos encontros necessários ou ainda, sendo preciso reduzir o número de horas dedicadas aos encontros.

7 A ENTREVISTA INICIAL E OS ENCONTROS FORMATIVOS

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos os dados da entrevista inicial com os professores com o objetivo de caracterizar seus modos de pensar e agir a prática docente. Em seguida, descreveremos e discutiremos os três encontros formativos realizados com o objetivo de introduzir a *Lesson Study* aos professores participantes.

7.1 A ENTREVISTA INICIAL: CARACTERIZANDO OS MODOS DE PENSAR E AGIR DOS PROFESSORES

A entrevista inicial realizada com os professores teve o objetivo de caracterizar seus modos de pensar e agir sobre os seguintes temas relacionados ao trabalho docente: *planejamento de aula e aprendizagem*, além de temas característicos da *Lesson Study* como *colaboratividade docente e foco sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos*. Outro aspecto versa sobre as atividades de *desenvolvimento profissional* que os professores participantes da pesquisa já vivenciaram anteriormente à aplicação da metodologia.

Esperamos, a partir dessa caracterização, identificar de que modo os professores pensam e agem, estabelecendo um perfil desses professores a fim de podermos verificar quais as contribuições que a *Lesson Study* pode ter trazido para o seu desenvolvimento profissional.

7.1.1 Planejamento de aula

De acordo com Castro, Tucunduva e Arns (2008), o planejamento das ações do homem, das mais simples às mais complexas, é um ato que o acompanha desde o começo da história de sua evolução. Essas autoras atribuem ao planejamento, enquanto ação inerente ao homem, o objetivo de transformar e melhorar a sua vida. Ainda, elas apresentam que o planejamento ultrapassa o limite da vida pessoal e se questionam, a despeito da reconhecida importância do ato de planejar, porque há certa resistência à ação de planejar, especialmente no contexto escolar. Oliveira (2011) entende o plano de aula como um instrumento didático-pedagógico de extrema importância para atividade cotidiana do professor.

Em relação ao planejamento das aulas, a falta de tempo foi considerada como um dos fatores responsáveis pela ausência de planejamento de aula conforme ilustrado a seguir pelos excertos dos professores Sofia e Lucas uma vez perguntados sobre o porquê de não realizarem o planejamento das suas aulas através da elaboração de plano de aula.

Professora Sofia: por falta de tempo ((risos))

Professor Lucas: pra ser sincero, a gente acaba deixando um pouco de lado porquê... eh... por/ pela questão do tempo

Sendo assim, o único planejamento realizado acaba se limitando à elaboração do plano de curso no início do ano:

Professor Lucas: [...] a gente faz aquela el/ elaboração no começo do ano né... que é... o/ do plano de curso né...[...]

Professora Alice: de verdade? ((risos))... não... não... mas a gente tem o conteúdo anual né... pelo conteúdo anual...[...]

Professora Sofia: olha na escola a gente faz um plano:... eh... tem um (anual) e tem o bimestral... né... só que o bimestral não é cobrado normalmente não é cobrado nas escolas PÚBLICAS [...]

O Professor Lucas, por sua vez, afirmou ainda só planejar a aula quando ele deseja trabalhar algo diferenciado. No entanto, tal planejamento não imprime um caráter formal, se limitando apenas a algumas anotações no caderno conforme ilustrado abaixo.

Professor Lucas: pra algumas aulas que a gente/ que eu/ eu/ eu quero trabalhar... algo de/ um pouco diferenciado que eu/ eu já tô seguindo ali... é preciso sentar um pouco pra elabora alguma coisa mas nada assim muito FORMAL... é algo assim bem/ bem/ bem/ bem mais simples... [...] escrevendo no caderno ali né... e:: faço eh... (ponho) os tópicos lá do que eu vou trabalhar... pra ficar mais/ pra não me perder na hora né...

Conforme Oliveira (2011), o plano de aula se refere à especificação da operacionalização do trabalho cotidiano do professor. Dessa forma, em relação ao professor Lucas, dado o caráter informal desse planejamento, de acordo com Castro, Tucunduva e Arns (2008), pode-se afirmar que o professor está sendo negligente em sua ação pedagógica.

Os excertos das falas dos professores, nesse sentido, corroboram a afirmação de Baldin (2009) em relação a essa questão. A autora argumenta que, contrariamente ao nível de detalhamento do planejamento concebido através da *Lesson Study*, na prática, raramente os planejamentos de aula no Brasil apresentam um nível de detalhamento equiparável ao da metodologia.

Além da falta de tempo para o planejamento de cada aula, ele também procura justificar a ausência de um plano de aula como descuido e falta de prática para planejar constantemente. As professoras Alice e Sofia, por outro lado, afirmam que o planejamento de cada aula é deixado de lado devido ao fato de que, com o tempo, os professores acabam

construindo o conhecimento necessário para guiar a realização de sua ação docente e que, como já se apropriaram do conteúdo a ser aplicado, o planejamento ou a sua ausência pouco interfere na condução das aulas. No trecho abaixo, podemos identificar na fala da professora Sofia, como ela interpreta o plano de aula e sua influência:

Professora Sofia: mas:: eu te digo uma coisa... olha quando a gente trabalha com um certo tempo trabalhando... olha com PLANO ou SEM PLANO... o ensino é do mesmo jeito... entendeu... porque a gente já tem na memória tudo que precisa ensinar...

Nesse sentido, Moretto (2007) citado por (CASTRO; TUCANDUVA; ARNS, 2008), aponta a existência de professores crenes de que a sua experiência como professor lhes concebe competência suficiente para ministrar as aulas sem se ter a necessidade de elaborar um planejamento específico para cada aula.

Podemos notar ainda que, em sua leitura, a professora Sofia defende que os aspectos a se melhorar deveriam ser o investimento em material didático e o número de alunos por turma, acreditando que, com o atendimento dessas duas demandas, seus alunos sairiam da educação básica melhor preparados.

Outra justificativa para a ausência de um planejamento das aulas é apresentada pela professora Alice, ao indicar o caráter flexível da aula devido à necessidade de adaptações conforme surgem obstáculos. Esse pensamento de Alice nos remete ao que Vasconcellos (2010), citado por Moschetta (2015), define como a descrença dos professores a respeito do planejamento baseado na queixa docente de que a tarefa educativa não pode ser prevista devido à sua complexidade.

Em outras conversas informais com Alice, ela também justificou a ausência de planejamento da aula devido a outras duas razões. A primeira, em concordância com o que disse a professora Sofia, tem a ver com o fato de os professores sentirem-se preparados para as aulas por conhecerem o conteúdo que vão ensinar. Nesse sentido, Vasconcellos (2010 apud Moschetta, 2015) ressalta a queixa de professores em relação à necessidade de planejar por se julgarem capazes de “dar conta do recado” (MOSCHETTA, 2015, p. 07). A segunda razão se refere ao fato de que geralmente não lhes é cobrado pela coordenação pedagógica. Aqui, Moschetta (2015) chama atenção para o fato de que os professores não concebem validade ao planejamento, uma vez que o percebem como algo que atende apenas à burocracia escolar.

Em suma, no que se refere ao planejamento das aulas, encontramos um quadro em que o tempo se mostra um dos fatores que contribuem para a ausência de planejamento dos professores, seguido pela segurança em ensinar o conteúdo, justificada pelos professores em

razão da experiência acumulada com o passar do tempo. Ainda, a ausência de supervisão da coordenação pedagógica que muitas vezes também parece estar sobrecarregada com afazeres burocráticos e até mesmo com a inspetoria de alunos em relação ao cumprimento das normas escolares.

Em relação ao que os professores costumam considerar ao organizar as suas aulas, o professor Lucas nos apontou o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo, embora não descreva de que maneira ele utiliza esse conhecimento. A professora Sofia, por sua vez, leva em consideração o material impresso disponível ou de que necessita para ensinar. Finalmente, a professora Alice afirma que verifica o conteúdo programático que determina qual o conteúdo gramatical a ser abordado, buscando refletir sobre que parte do conteúdo e como trabalhá-lo.

Como podemos observar, os professores parecem manter sua atenção especificamente sobre o conteúdo e a maneira com eles poderão ensiná-lo. Enquanto Sofia, parte da disponibilidade do material necessário para “passar” o conteúdo, a professora Alice, recorre ao conteúdo programático. Isso pode nos mostrar que os professores, em sua prática docente, parecem empregar esforço e foco primariamente na transmissão do conteúdo, característica da educação bancária postulada por Freire (1996).

Em relação ao estabelecimento de objetivos, quer sejam de longo quer sejam de curto prazo, relacionados ao conteúdo, enquanto aquisição da matéria pelo aluno, ou mesmo às atitudes dos alunos após a aula, os professores parecem não pensar muito sobre essa questão, fazendo com que tudo ocorra de maneira instintiva e automática.

Para o professor Lucas, apesar de dizer ter alguma base teórica estudada na graduação, afirma estabelecer de maneira instintiva os objetivos traçados para as suas aulas. Para ele, esse processo encontra origem em sua experiência prática, conforme podemos ver ilustrado abaixo:

Professor Lucas: a maioria das vezes, é estabelecido por INTUIÇÃO... a gente/ como eu falei né... a gente tem aquela base TEÓRICA né... que estudou e tal e:: de vez em quando lê ma::s assim na/ no dia a dia a gente vai MAIS pela INTUIÇÃO... vai mais pela PRÁTICA... faz alguma coisa planejada mas é um planejamento bem... bem simples mesmo... então... quando você eh... já tá trabalhando a um certo tempo numa escola numa turma... já tem uma certa experiência... já conhece o público né... então já::/ muitas vezes você já vai mais pela... pela sua intuição... pelo que você já/ já tem de prática já mesmo

A professora Sofia, por sua vez, afirma que não costuma pensar sobre objetivos em suas aulas, tendo como objetivo último, a apropriação do conteúdo pelos alunos. O trecho abaixo ilustra esse ponto de vista:

Professora Sofia: bem olha... eu/ eu não penso muito assim eh::... tipo seguir uma teoria pra eu ter um resultado... eh::... eu observo se eles tão conseguindo ASSIMILAR [...] [...] no momento que tu tá passando ali... eh:: aquele conteúdo ou aquela leitura... eh::... eu fico sempre buscando alguma forma... de fazer com que eles ACOMPANHEM que eles consigam ASSIMILAR... eu/ assim com o tempo que já tenho de ensino já dá pra fazer isso tipo::... o dinamismo... na::... pra essa/ pra atingir esse objetivo aí... o aluno fixar o conteúdo... né... então...

A professora Sofia nos informou ainda que na tentativa favorecer a aprendizagem de seus alunos, busca inúmeras alternativas nos remetendo à *Lesson Study*, ainda que de modo superficial, devido à ausência de suas características específicas.

Professora Sofia: se eu vejo que daquela forma como eu tô passando ele não tá pegando eu mudo muito rápido... pra outra forma... que é eu nunca repito porque o aluno não é surdo... então eu não vou repetir a mesma coisa que eu já disse da mesma forma que eu já disse antes né... então eu vou e sempre busco uma forma DIFERENTE de passar aquilo que é pra ver se... se eles conseguem assimilar

Como podemos observar, os professores participantes da pesquisa apresentaram, em sua prática docente, características da educação bancária (FREIRE, 1996), uma vez que, de acordo com seu discurso, parecem manter o foco de sua atenção na transmissão do conteúdo como forma de garantir a aprendizagem.

Ainda, concebem a prática, construída ao longo da experiência em sala de aula, como elemento suficiente para direcionar o seu agir docente. A ausência ou falta de clareza na definição de objetivos de aprendizagem nas aulas, que são estabelecidos instintivamente ou se expressam apenas a partir da aquisição mecânica do conteúdo, também parece caracterizar o modo de agir dos professores.

7.1.2 Aprendizagem

O aprender para Dewey (1971), conforme nos apresenta Westbrook e Teixeira (2010) está relacionado com o nosso interesse pela vida. Dewey (1971) afirma que o interesse fundamental do homem é a vida e por isso define que aprender se refere à aquisição de um

novo modo de agir, um novo comportamento. Assim, o conhecimento se configura como um instrumento para reorganizar a ação do sujeito. O autor define ainda que, ao *aprender para a vida*, o sujeito “[...] não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça” (DEWEY, ANO, P. apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 56).

Essa definição de aprender pode ser refletida no contexto de ensino de língua estrangeira. Então, ao constatarmos que o aprendiz é capaz de reproduzir a língua conforme a necessidade surgida, quer seja para a resolução de uma tarefa (escolar) quer seja pelo seu uso em situações cotidianas, temos assim evidências de sua aprendizagem.

No que se refere à aprendizagem no contexto da sala de aula de língua inglesa, perguntamos aos professores como eles compreendem a aprendizagem, especificamente sob que perspectivas teóricas embasam sua compreensão sobre o tema.

O professor Lucas defende que a aprendizagem não se refere apenas à transmissão de conhecimentos realizada pelo professor que chega e passa os conteúdos para o aluno - concepção de educação bancária (FREIRE, 1996). Para Lucas, o professor deve buscar fazer o aluno aprender a aprender e de maneira mais autônoma buscar o seu próprio aprendizado não esperando apenas pelo conteúdo a ser apresentado pelo professor. Nesse sentido, Gimenez (2009) reflete sobre o que classifica como dois objetivos diferenciados para o ensino de inglês que são o *ensinar a aprender* e *ensinar o que aprendeu*. Para a autora, o *ensinar a aprender* está vinculado ao discurso educacional contemporâneo ao propor que a autonomia e o uso de estratégias se configurem como objeto principal do ensino. Por outro lado, o *ensinar o que aprendeu* se define como uma ação voltada para o conteúdo sob uma perspectiva de transmissão.

Para Lucas, o professor deve dar liberdade ao aluno para ele aprender a aprender e buscar o conhecimento, pois, fazendo referência à teoria das inteligências múltiplas, Lucas afirma que o professor deve procurar identificar quais e como utilizar diferentes métodos, abordagens, às vezes até mesclando, para que o aprendizado dos alunos seja mais eficaz. No entanto, para Gimenez (2009), um profissional que não tenha sido formado de modo autônomo dificilmente poderá promover um aprendizado autônomo em sala de aula.

A professora Alice, por sua vez, afirma concordar e tomar como base teórica para sua compreensão sobre o tema, os pressupostos Vigotskianos e Freireanos, que ela afirma ler. Além disso, a professora também diz buscar suporte em autores como Jack Richard, que discute a abordagem comunicativa e, Susan Holden, que discute a aprendizagem de segunda língua. A professora diz, também, se preocupar com a promoção de uma aprendizagem

significativa, buscando atividades que levem os alunos a perceber a evolução da sua aprendizagem.

A professora Sofia relaciona a aprendizagem à motivação discente. Segundo ela, os alunos devem ser estimulados para poderem sentir a necessidade de aprender e não esperar apenas pelo professor. Sofia acredita que um aluno que tenha vontade de aprender vai além daquilo trazido para a sala de aula, buscando contato com a língua em outros formatos como a música, filmes aplicativos. Desta forma, Sofia considera a motivação dos alunos como elemento mais importante para o aprendizado.

No tocante à motivação do aluno, Bernardino (2009) aponta a motivação como uma força que impulsiona o sujeito à realização de algo, um movimento em direção a objetivos. A autora argumenta que os professores deixam de explorar a motivação em seus alunos por razões diversas como o excesso de trabalho ou a falta de outros conhecimentos relacionados ao trabalho pedagógico. Com isso, os professores acabam por associar o fracasso escolar à falta de motivação dos alunos, se esquecendo de que têm entre seus papéis o de motivar seus alunos.

7.1.3 Colaboratividade Docente

Em relação à colaboratividade docente, o professor Lucas afirmou que costuma consultar outros professores quando identifica algum problema de aprendizagem. No entanto, essa consulta se limita à troca de informações sobre como é percebido o comportamento de determinado aluno pelos professores das outras disciplinas. O trecho abaixo apresenta a dinâmica dessa relação.

Professor Lucas: sim... porque::... muitas vezes a gente precisa de uma:: segunda ou terceira opinião né... porque... eh... a gente costuma CONVERSAR né... com os outros professores “como é que é o/ o comportamento de tal aluno” ou então “como é que é o aprendizado de tal a/ tal aluno... tal turma” né... a gente conversa mais sobre turma mas é::... algumas vezes sobre... alguns também... porque:: essa CONVERSA ajuda MUITO porque::... de/ de repente pode ser só na tua aula ou então pode ser na aula de outro professor também que aconteça a mesma coisa... eh... as vezes COINCIDE de/ de/ de ser problema em mais de uma disciplina... que... eh... tem aluno que tem aquela facilidade pra... eh... ele tem mais inteligência mais pra HUMANAS mais pra EXATAS... mas pra/ pra linguagem então... eles... varia muito

Como podemos observar, o professor diz recorrer a outros colegas a fim de verificar se a dificuldade de aprendizagem se dava apenas em sua disciplina ou em outras também.

Apesar dessa ação, o professor não apresentou de que modo ele utilizava essa informação a fim de solucionar ou não o problema de aprendizagem do aluno.

A professora Sofia, por sua vez, revelou não buscar contato com outros colegas alegando que apesar de haver uma segunda professora de inglês na mesma escola em que ela trabalhava, quase não haviam oportunidades de conversa com teor de troca de experiências entre as duas, pois durante o turno da manhã apenas Sofia lecionava e durante o turno da tarde, em que as duas se encontravam na escola, o ritmo corrido das aulas impedia a interação entre elas.

Em relação à professora Alice, na escola em que ela trabalha havia mais dois professores de inglês (que não puderam integrar a equipe de aplicação da *Lesson Study*, devido à restrição de tempo). No entanto, Alice nos informou que apenas com um dos professores, o que lecionava no mesmo turno que ela, ocorria conversas de maneira contínua a respeito de assuntos inerentes ao trabalho docente. O trecho abaixo ilustra essa afirmação da professora onde podemos observar que a colaboratividade nesse caso parece se limitar a troca de sugestões relacionadas ao conteúdo:

Professora Alice: [...] tenho eu/ eu e um colega... nós somos três colegas né... então eu tenho eu e um colega que no/ o outro colega que nós temos... eu acho que... metodologias iguais... ou a prática muito parecida então eu costumo recorrer a eles... quando eu acho fle/ eu sempre pergunto “XXX tu acha que dessa forma eu vou conseguir alcançar isso?... tu acha que eu...” as vezes eu pulo até conteúdo programático... tem no início do ano letivo... ele/ nós achamos que era pra com/ pra começar com determinado assunto aí nós () “será que nós já começamos com esse assunto?” ele falou “não não XXX... bora começar com esse pra fazer uma revisão... depois inserir esse”... mas eu consigo fazer isso com um colega apenas... tem o outro que não ()

Como podemos observar, apesar dos professores Lucas e Alice vivenciarem oportunidades de colaboratividade docente, de certo modo, tal colaboratividade parece permanecer no nível de sugestões ou trocas de informações no campo operacional. Em nenhum dos dois casos há referências à colaboratividade como um movimento onde os professores estabeleçam e/ou busquem alcançar objetivos em comum como fruto dessa colaboração. Mesmo quando a professora Alice e o seu referido colega decidem começar o ano letivo com o mesmo assunto, não podemos afirmar que se trata de uma colaboração que vise um objetivo em comum entre os dois, pois esse procedimento tem origem na necessidade

que o grupo de professores de inglês que atua naquela escola teve, como procedimento burocrático escolar, de elaborar em conjunto um plano de ensino anual.

7.1.4 Foco nas dificuldades de aprendizagem dos alunos

Através das perguntas “*você costuma coletar evidências do aprendizado de seus alunos? Como?*” e “*Como você sabe se seu aluno está aprendendo ou não?*” procuramos identificar se as dificuldades dos alunos são elementos levados em conta e se influenciam, de alguma maneira, a prática dos professores.

O professor Lucas afirmou que há algum tempo atrás buscou evidências do aprendizado de alunos através do uso de questionários, porém para a realização de um trabalho acadêmico, onde perguntava dos alunos como estava a aula, o que precisa melhorar.

Em sua própria aula, e de maneira contínua não soube precisar. Sobre como identificar se o aluno está aprendendo ou não ele diz que percebe quando o aluno não está prestando atenção na aula, ou quando tem vergonha de falar, e segundo o professor esse tipo de aluno é o que mais tem dificuldade e dessa forma ele passa a observar esse aluno para entender o porquê o aluno parece não dar importância. E passa a refletir sobre a abordagem que utiliza. Mas atribui ao grande número de alunos a dificuldade de poder realizar observações individuais e assim, acaba por identificar questões mais gerais sobre a turma como um todo.

Professor Lucas: numa turma de:: quarenta quarenta e cinco alunos é um pouco:: complicado de fazer essas/ essas observações individuais que:: você geralmente vai mais pelo todo

Instado a lembrar-se de algum exemplo prático que tenha vivenciado, o professor Lucas conta que às vezes a questão familiar também é a causa.

Professor Lucas: [...] tinha um aluno que ele tinha muita dificuldade e/ eu pe/ eu cheguei a conversar com ELE e ele falou que “ah eu não gosto da disciplina... nem é nada contra o senhor mas eu não gosto que eu não consigo aprender”... e aí eu tive que conversar com ele e disse “olha... quando te sen/ que tiveres dificuldades tu tem que falar pra mim porque eu posso né... fazer... passar algum exercício diferente... então... fazer alguma atividade que... tu vais eh... entender melhor né... vai entender melhor”... aí::... depo::is de uma conversa mesmo só eu e ele com mais calma né... aí eu descobri que ele tinha problemas na família né... eh o pai tinha abandonado a MÃE né... e a mãe trabalhava... eh... fora... distante dele e a/ ele f/ ele... era criado com a AVÓ e com... com os tios né... eles/ parece que batiam nele né... essas coisas... então... ele era um pouquinho assim... revoltado nessas coisas... então era uma das/ das coisas que/

que contribui pra que o a/ o/ o aprendizado dele/ ele tivesse dificuldade no aprendizado... mas também a dificuldade porque::... eh aquele bloqueio... eh língua estrangeira então... já ach/ já achava aquilo difícil já/ já ti/ já::... já tinha aquela... eh... preconceção de que era difícil.

Em relação à Sofia, ela afirma que em todas as suas aulas ela observa seus alunos para perceber se estão aprendendo, assim como, se autoavalia para saber até que ponto ela está conseguindo passar conhecimento para os alunos. Ainda, a professora Sofia continua dizendo que em termos de avaliação, às vezes, o aluno é julgado por não aprender, esquecendo-se o papel do professor no processo.

Sofia afirma que busca identificar se o aluno está aprendendo ou não com o uso de estratégias como estar sempre verificando e dando visto no caderno e o livro do aluno, que valem pontuação para a média final do bimestre. Ela classifica essa estratégia com uma forma de avaliação contínua.

Professora Sofia: [...] normalmente eu VISTO e na hora que eu tô passando esse visto pro aluno ele vê como média... porque eu/ eu confiro no FINAL eu dou um/ um pontinho pra eles né... que é/ funciona como uma avaliação contínua né que é aquela do dia a dia... mas:: é nessa hora que e tô vendo se o aluno conseguiu fazer a ativiDADE né... se ele tá acertando se não tá né... [...]

Além da verificação contínua do caderno dos alunos, das provas e trabalhos, a professora Sofia disse também gostar de interagir através de perguntas para que seus alunos respondam, afirmando que nesse momento de interação é possível verificar se eles estão acompanhando ou não.

A professora Alice, por sua vez, atribui o aprendizado dos alunos à sua capacidade de compreensão do que ela fala em inglês.

Professora Alice: eu/ eu acho... eu XXX quando eu/ quando eu consigo por exemplo... eu sempre... termino a aula falando algumas coisas em inglês algum relato pessoal mesmo em inglês... quando eu olho nos olhinhos deles eles conseguem rir do que eu falei se foi engraçado eu consigo saber se eles tão aprendendo [...]

Também, em relação à compreensão após a leitura de textos

Professora Alice: [...] no texto... quando eles conseguem... compreender um texto sem o uso de dicionário... [...] [...] teve um texto recente que eu coloquei muitas palavras cognatas e eles sem uso de dicionário ele conseguiram (inferir) ali... todo o

texto [...] [...] ou não só os cognatos mas palavras que já conhece palavras mais fáceis de se usar [...] [...] sem usar o dicionário... é sinal que eles tão aprendendo

7.1.5 Desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática docente

Em relação ao desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática, os professores afirmaram que costumam buscar sempre se atualizar a respeito de metodologias e abordagens para o ensino de língua estrangeira através, principalmente, da leitura da literatura sobre o tema. A leitura em língua inglesa, pelos professores, também se dedica ao aprimoramento na dimensão das habilidades linguísticas.

A participação em cursos, minicursos, oficinas, palestras também é apontada como opção em que os professores buscam seu desenvolvimento. No entanto, a professora Sofia afirmou que são raras as ofertas desse tipo de iniciativa por parte dos órgãos oficiais e quando acontecem geralmente não contemplam a área de língua inglesa. O professor Lucas por sua vez, lembrou que já participou de um curso de aprimoramento das habilidades linguísticas oferecida pela UFOPA realizado aos sábados, enquanto, por outro lado, a professora Alice sugere também que viagens de intercâmbios são possibilidades para o aprimoramento da língua, sendo que ela já participou em intercâmbio nos EUA em 2013.

Ainda, a prática em sala de aula foi considerada pelos professores como uma fonte de desenvolvimento profissional primeira e legítima e de grande importância. Dessa forma, podemos concluir que os professores Lucas, Alice e Sofia, buscam de maneira autônoma o seu desenvolvimento profissional através de práticas que realizam, na maioria das vezes, individualmente e em isolamento, como a leitura e estudos sobre métodos, metodologias e assim como para o aprimoramento da fluência no idioma. Essas práticas podem revelar uma preocupação exclusiva com o seu próprio desempenho quando em sala de aula mostrando que o foco de sua atenção não parece considerar o aluno e suas dificuldades.

Essa autonomia na busca pelo seu próprio desenvolvimento profissional pode ter origem na própria maneira como os professores compreendem o seu trabalho, assim como na ausência de ações e atividades específicas para a sua área promovidas pelas secretarias de educação, de nível estadual ou municipal.

7.2 OS ENCONTROS FORMATIVOS

Nessa subseção apresentaremos os três encontros formativos realizados com o objetivo de introduzir os professores à *Lesson Study*. Durante os encontros formativos tivemos a participação de dois outros professores, *Caio* – que participou apenas do primeiro e segundo encontro – e *Elisa* – que participou apenas do terceiro encontro –, que iriam integrar a equipe, porém, desistiram.

7.2.1 Primeiro Encontro Formativo

O primeiro encontro formativo sobre a *Lesson Study* foi realizado na sala do Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua (CELEPI/UFOPA), no dia 10 de julho de 2017 e contou com a participação apenas dos professores Lucas e Alice. O encontro durou uma hora e vinte minutos e teve como objetivo apresentar uma visão geral sobre a *Lesson Study*, seus princípios e características através de projeção de slides e a exibição de dois vídeos a respeito da metodologia publicados na plataforma digital de vídeos *Youtube* sendo: a) *Lesson Study: a powerful approach to improving teaching*¹¹, produzido pelo grupo de pesquisa estadunidense *Lesson Study Alliance* e; b) *Classroom observation Strategies: Lesson Study*¹², produzido pelo *Australian Institute for Teaching and School Leadership*.

No encontro, foram observados alguns protocolos a serem adotados na prática da *Lesson Study* pela equipe, no entanto, esses protocolos não conseguiram ser realizados devido às dificuldades que apareceram ao longo da aplicação da metodologia. O primeiro protocolo se refere às gravações em vídeo das *aulas de pesquisa* que seriam assistidas pela equipe nas sessões de análise pós-aula. Devido à falta de disponibilidade de tempo dos professores para a realização de um encontro específico, exclusivo para análise das *aulas de pesquisa*, estas ocorreram imediatamente após as aulas aplicadas, tendo a duração média de 30 minutos, inviabilizando assim que a equipe pudesse assistir as gravações ou trechos selecionados das mesmas.

O segundo protocolo se refere ao uso de alunos-casos, segundo definido em Dudley (2011). Originalmente, a equipe pretendia identificar e selecionar alunos-casos conforme nível de proficiência e aos comportamentos diversos dos alunos. Na prática, ocorreu apenas a observação geral dos alunos – que possuíam uma etiqueta contendo seus nomes – onde os

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JMiRIRro86E>

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vv0HJ-ftOAU>

professores observadores poderiam identificar os alunos enquanto anotavam dados que consideravam relevantes em relação às suas respostas em direção às atividades aplicadas durante as aulas.

Durante o encontro os professores destacaram um dos elementos centrais da *Lesson Study* (LEWIS, 2000; 2002; 2004; LEWIS et al., 2006; STEPANEK et al., 2007; CERBIN; KOPP, 2011; DUDLEY, 2011; LEWIS; HURD, 2011), que se refere ao foco das observações realizadas durante as *aulas de pesquisa* ser em relação às respostas dos alunos sobre as estratégias elaboradas pela equipe de professores e não sobre o desempenho do professor que ministra a aula, conforme ilustrado pela fala do professor Lucas:

Professor Lucas: [...] ela (a professora apresentada no vídeo) enfatizou bem que é... na verdade eh... as/ as estratégias... não o professor que sendo ali né [...]o quê que tá dando certo naquelas estratégias trabalhadas.

Já neste primeiro encontro formativo, os professores apontaram os aspectos da colaboratividade e reflexão, contidos na *Lesson study*, como elementos interessantes e que podem contribuir para o seu desenvolvimento como podemos observar na fala da professora Alice:

Professora Alice: [...] eu achei interessante quando fala num time né... que se reúnem [...] que observam... que depois sentam pra ver o que funcionou o que não funcionou... o que pode melhorar [...]

Os professores classificaram a *Lesson Study* até como uma medida a ser adotada pelo próprio governo, podendo compor como uma atividade relacionada à hora atividade dos professores. Haddad; Silva (2012) ressaltam a contribuição do uso da hora atividade para a emancipação do trabalho do professor, quando esta for entendida como espaço para a formação continuada do professor, ocorrendo através de estudos e discussões coletivas. No entanto, vale destacar que Lucas e Alice parecem entender a adoção da *Lesson Study* como componente da hora atividade no intuito de se garantir a participação de professores nesse tipo de iniciativa, que ao obter caráter “oficial”, poderia ocorrer através do controle institucional onde os professores reportassem o número de aulas observadas conforme ilustra o trecho abaixo:

Professora Alice: [...] talvez no momento que o governo... essa... uma proposta dessa/de/desse... é muito interessante... aí praticamente obrigaria do professor de observar o outro [...] no momento que ele observa o outro... ele se observa

Professor Lucas: [...] quem sabe até colocar isso naquela hora atividade [...] que vai/ que/ desse um incentivo a mais [...]

Dessa forma, nesse primeiro momento, parece ter havido entre os professores uma interpretação errônea do ciclo da *Lesson Study*, que não se resume a uma simples observação de aulas de outros professores. Talvez, é possível que os enunciados de Lucas e Alice ao apresentar pontos de vistas que identificam a necessidade de algum tipo controle para que os professores possam aderir à prática de *Lesson Study*, revelem opiniões produzidas a partir de um contexto em que os professores, em seu cotidiano, não possuam tempo livre para as atividades de cunho formativo devido a grande carga horária em sala de aula que assumem para garantir uma remuneração melhor.

Ao final do encontro houve a decisão da criação de um grupo de *Whatsapp* visando à melhor comunicação entre os professores e o pesquisador para a organização dos outros encontros formativos.

7.2.2 Segundo Encontro Formativo

O segundo encontro formativo foi realizado na biblioteca da escola *lócus* da pesquisa, no dia 22 de agosto de 2017 e contou com a participação dos professores Lucas, Caio e Alice. O encontro durou uma hora e trinta minutos e teve como objetivo a realização de uma revisão sobre a *Lesson Study* com a exibição de um vídeo publicado no *Youtube*, intitulado *What is Lesson Study*¹³, e também, o estudo das etapas do ciclo da metodologia. A revisão se deu em virtude de o primeiro encontro ter ocorrido a mais de um mês do segundo, e também, para apresentar a *Lesson Study* ao professor Caio que não pode participar do primeiro encontro em julho.

Durante o encontro, o pesquisador apresentou e discutiu com os professores o ciclo da *Lesson Study* descrevendo em detalhes os procedimentos a serem realizados em cada etapa. Ainda, devido à necessidade de que os professores pudessem se encontrar periodicamente para a realização das atividades de cada etapa do ciclo, foi discutida uma proposta de cronograma de encontros para a aplicação de um ciclo da *Lesson study*. O cronograma sugerido apresentava um total de sete encontros organizados na seguinte ordem: (1) *sessão de planejamento da aula de pesquisa*, (2) *aplicação, observação e análise pós-aula*, (3) *melhoramento da aula de pesquisa*, (4) *reaplicação, observação e análise pós-aula*, (5) *melhoramento da research lesson 2*, (6) *aplicação, observação e pós-análise da research*

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g48DAG4hJd4>

lesson 3, (7) reflexão final e compartilhamento. A definição e agendamento das datas dos referidos encontros ficaram para ser concluídos ao final do encontro.

Dando continuidade ao encontro, a equipe iniciou a discussão para a definição de objetivos a partir da reflexão sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo do *presente simples*, uma vez que este era o conteúdo a ser ensinado no terceiro bimestre do primeiro ano, de acordo com o conteúdo programático da escola.

Em relação às dificuldades de aprendizagem sobre o *presente simples* os professores anunciaram que é comum que os alunos se confundam durante a conjugação de verbos onde estes, apresentam dificuldade sobre a presença ou a ausência no verbo, da partícula “s” ou “es”. O trecho abaixo ilustra a discussão dos professores sobre essa confusão dos alunos:

Professora Alice: [...] pluralizar os verbos... não se pluraliza os verbos [...] é... a terceira pessoa do singular, é singular... aí eu fico cantando “terceira pessoa do singular é plural” é plural? aí *not*

Professor Lucas: é... eles pensam que o s vai pro plural

Professora Alice: é plural

Professor Caio: ... a gramática da língua portuguesa atrapalhando na inglesa [...]

Durante a discussão a respeito da etapa de planejamento enfatizamos que os professores deveriam estudar as estratégias, materiais já existentes sobre o tópico que decidissem ensinar e colaborativamente planejar uma *aula de pesquisa* a fim de se testar o impacto de planejamento na aprendizagem dos alunos. Na discussão o professor Lucas novamente ressalta aspectos da *Lesson Study* demonstrando um movimento de compreensão sobre a metodologia.

Professor Lucas: [...] na verdade não é uma nova metodologia... na verdade ele usa metodologias que já existem... () pra observar, pra ver o que vai dar certo [...] [...] é só pra observar como o aluno aprende [...] [...] esse ou aquele aluno aprendendo (com aquele) porque tem vários aprendizados individuais

Após a explanação dos procedimentos de cada uma das etapas do ciclo da metodologia, chegamos ao final do encontro e retomamos a discussão para definir as datas dos próximos encontros, fechando assim o nosso cronograma de ação. No entanto, a rotina que a aplicação da *Lesson Study* demandaria da equipe para sua aplicação encontrou sua principal dificuldade: a restrição de tempo dos professores. Assim, buscamos definir quais os dias em que os professores poderiam se encontrar para trabalhar na aplicação da metodologia. Dessa forma, a quarta-feira à tarde como o dia de aplicação das *aulas de pesquisa*. Em

seguida verificamos qual seria outro dia em que os professores poderiam se encontrar além daquele para a aplicação da *aula de pesquisa*, a fim de que ocorressem as reuniões de (re) planejamento.

Como os horários de trabalho dos professores eram diferentes entre si, consideramos a possibilidade haver encontros aos sábados ou dias de semana pelo turno da noite, se houvesse a coincidência de horários livres, pois com exceção do professor Lucas, os outros dois também trabalhavam a noite em alguns dias da semana. No entanto, os professores não conseguiram definir dias exatos e sugeriram que ao final de cada encontro se agendassem os próximos. Sendo assim, ao final desse encontro o terceiro encontro formativo foi marcado para a terça-feira da semana seguinte.

No dia seguinte ao encontro, o professor Caio informou que não poderia fazer parte da equipe por razão da falta de disponibilidade devido à alta carga horária de aula que ele possuía e também devido a problemas de saúde que ele vinha tratando já a algum tempo.

7.2.3 Terceiro Encontro Formativo

O terceiro encontro formativo ocorreu uma semana após o segundo, em 29 de agosto de 2017 sendo também realizado na biblioteca da escola *lócus* da pesquisa. O encontro teve como participantes os professores Lucas, Alice, Sofia e Elisa, sendo as duas últimas recrutadas após a saída do professor Caio. Dessa forma, tivemos que abordar novamente a *Lesson Study* de maneira introdutória.

A reunião foi a mais longa dos encontros formativos tendo a duração de duas horas e quarenta e cinco minutos, servindo assim tanto para a apresentação da metodologia para as duas novas integrantes da equipe quanto para o início do planejamento da primeira *research lesson* do ciclo.

Para ajudar na compreensão da prática das etapas de aplicação da *aula de pesquisa*, observação e análise pós-aula, o pesquisador elaborou uma *aula de pesquisa* a ser aplicada em uma das turmas da professora Alice para que os professores da equipe pudessem ter um contato prático com essas etapas, uma vez que no encontro anterior não houve a oportunidade de aprofundamento nessas etapas. Ainda, essa *aula de pesquisa* de demonstração serviria para a coleta das dificuldades dos alunos que contribuiriam para a definição dos objetivos da *aula de pesquisa* real. No entanto, infelizmente fomos surpreendidos com uma programação de última hora na escola que fez com que não houvesse aula normal, por razão de que os alunos foram dispensados para uma mostra da disciplina de história.

Vale ressaltar que, nesse encontro, foi providenciado um substituto para que a professora Alice pudesse participar livremente do encontro já que este ocorreu pela tarde dentro de seu horário de aula. Os outros professores estavam em seus dias de folga.

Durante a apresentação da *Lesson Study*, a professora Sofia se mostrou muito interessada em participar da pesquisa, justificando que seu ingresso no projeto é uma tentativa que ela faz para não se desestimular por causa das dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho, conforme podemos notar no trecho abaixo:

Professora Sofia: [...] acho muito bacana isso... e... e assim eu (falando) por mim... eh... como profissional da área... eu acho interessante né... assim dentro da minha possibilidade eu poder tá contribuindo... porque é uma forma da gente fazer alguma coisa pra gente não ficar tão... assim... desestimulado né... frustrado então... pelo menos não eu tô tentando fazer alguma coisa pra melhorar isso... porque muitos de nós cai assim na rea/ naquela realidade trabalhar por trabalhar... só pra receber meu salário no fim do mês.

Em relação a essa realidade de “trabalhar por trabalhar”, a professora Elisa parece sugerir a possibilidade de tal conformismo se mantém devido ao fato de que o professor ao ser efetivado tem o seu emprego garantido.

Esse desestímulo e frustração segundo Sofia é resultado da influência que o sistema exerce sobre as possibilidades de se fazer o agir docente. O trecho abaixo ilustra sua compreensão a esse respeito:

Professora Sofia: é porque o sistema é assim eu não tenho como mudar... eu não tenho criatividade pra trabalhar... não tenho ()... eh... aluno desinteressado... eh... um monte de/ de fatores que né... e aí a gente acaba indo pelo meio do caminho mesmo desestimulando né... e... mais isso não é culpa nossa totalmente né... então o que o sistema costuma jogar isso é muito pro professor... quantas vezes eu já não ouvi as pessoas falando assim... eh... “poxa... eu estudei inglês tantos anos na escola... eu não sei pra quê que a gente estuda inglês... porque eu não sei nada”... a (pessoa) diz isso... “eu não sei”... eu fico muito triste com isso... porque o quê que a gente tá fazendo no nosso trabalho né... porque (tem uma hora) que é legal tu receber o teu salário no final do mês... tu gasta tu usa tu faz... mas chega uma hora que tu vai refletir né... “poxa... e o meu trabalho né... e... o ponto principal disso” né... como é que tá... então... é... então a gente as vezes quando pega um trabalho a gente pensa muito na parte de salário né... a gente se forma quer trabalhar e passar no concurso... a () trabalhar daquele salário... mas aí essa questão aí do ensino... eu acho que assim... é uma/ uma/ uma coisa que... assim... todos nós que trabalhamos com língua estrangeira

deveríamos né... dar atenção pra isso assim... até (a gente) passar... não ser uma () em branco pra gente né

Em seu artigo intitulado *Formação de professores de inglês pré-serviço: uma reflexão sobre identidades*, Stella e Cruz (2014) afirmam que a identidade do professor de inglês é diretamente afetada pelo contexto que causa interferência direta na sua prática em sala de aula. Como exemplo, os autores ilustram esse argumento a partir da voz de uma dos sujeitos entrevistados em sua pesquisa, onde este afirma que não adianta tentar fazer algo diferente em sua prática docente quando uma vez que a escola não oferece as condições para tal, como a ausência de equipamentos para aulas diversificadas.

Nesse mesmo sentido, Cardoso e Moreira (2015) classificam a falta de estrutura escolar como uma das grandes fendas da educação, apontando que na maioria das vezes os professores trabalham apenas com os que lhes é disponibilizado, mesmo que seja o giz. As autoras apontam ainda que os recursos tecnológicos ou não inexistem ou são precários.

A professora Sofia revela ainda uma inquietação quanto ao resultado do seu trabalho, ou seja, o fato de que os alunos realmente aprendam a língua inglesa. No entanto, ela percebe um contexto que parece ser difícil de realizar o ensino. A professora Alice por sua vez, nessa discussão, afirmou não se sentir culpada fazendo referências às dificuldades de aprendizagem nas outras disciplinas, argumentando que não é exclusividade apenas do inglês, que os alunos saiam da escola sem ter aprendido muita coisa. O trecho abaixo apresenta o pensamento da professora Alice em relação à aprendizagem ocorrida na escola:

Professora Alice: [...] eu não me culpo tipo quando... eu/ eu... claro eu sempre faço todos os anos aquele (autoanálise) todos os anos... mas quando eu penso que o aluno passa se/ sete anos estudando matemática e não sabe fazer conta... quando ele termina o ensino médio não sabe multiplicar não conhece a casa do oito nem do sete... [...] quando eu penso que ele estudou biologia desde/ ciências desde da... quarta série e ele não sabe o que é célula [...]

Esse excerto da fala da professora Alice nos remete a uma argumentação contida em Menezes (2015). Em seu artigo, que visa refletir sobre o ensino de inglês e a formação de professores no contexto brasileiro, a autora elenca uma série de fatores que ela aponta como dificuldades compartilhadas por todos os componentes curriculares como a centralidade na figura do professor, procedimentos metodológicos pouco diversificados, entre outros. Para a autora, esses fatores contribuem para os baixos resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Para a professora Alice, o aluno só irá aprender se estiver motivado, conforme ilustra a baixo.

Professora Alice: [...] não sabe nada eu fico “ele só vai aprender inglês se ele quiser”...

No entanto ela ainda argumenta, conforme apresentado abaixo, que é preciso observar os objetivos do ensino de Língua Estrangeira contidos no PCN.

Professora Alice: [...] que eles são os nossos nortes... ele é o nosso norte... os dcn e pcn's é norte... não (esse aqui)... o quê que/ o quê que/ o quê que ele quer? ele quer/ o quê que ele prega os pcn's? pra (habilidade) oral... pro falar... ele prega isso? o aluno vai “ao final do curso do ensino médio o aluno será capaz de produzir diálogo em inglês” ele fala isso em algum momento? ele não fala isso... ele diz que o aluno deve se () a compreender né... a compreender.

Nesse sentido, Stella e Cruz (2014) apresentam a visão do fracasso do ensino de línguas na perspectiva das *Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM-LE* (2006), que apontam o seu insucesso a partir da tentativa de reproduzir o modelo dos cursos livre no espaço da sala de aula, no que se refere às condições estruturais. Segundo esses autores, na visão do documento, isso acaba gerando um sentimento de incompletude e inferiorização, resultando no desestímulo e fraco fazendo com que aqueles interessados em aprender inglês, busquem alternativas fora da escola.

Em meio a toda essa discussão sobre essas dificuldades do ensino e aprendizagem, a *Lesson Study* é novamente apontada pela professora Alice como uma prática que poderia ser aproveitada pela secretaria de educação do estado, incluída na hora atividade docente.

A professora Sofia, por sua vez, destaca a aproximação dos professores durante as atividades de *Lesson Study*. No trecho abaixo, a professora explicita sua compreensão inicial da natureza da metodologia.

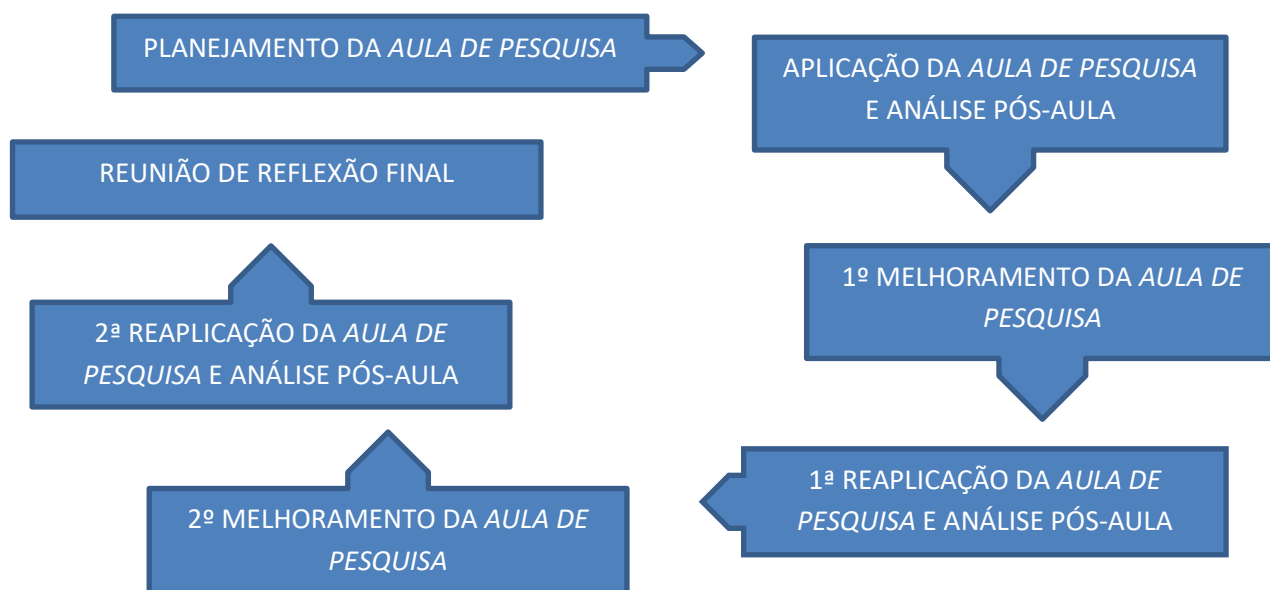
Professora Sofia: o que eu tô achando bacana nesse/ nesse método... eu vou chamar de método... é que tem essa/ essa noção de/ de unidade né... eu acho isso bacana (que) exatamente nesse ponto aí que outras áreas as/ os profissionais eles sentam e discutem e chegam a um consenso né... então isso é necessário a gente fazer também... a gente que é professor... e aí esse método aí eu acho bacana pra gente começar a articular isso aí né... porque eh... pra acontecer um trabalho desse... a gente tem que mudar bastante a maneira de pensar né... não dá pra trabalhar isolado né... porque como é o grupo e a gente vai trocar ideia então não dá pra trabalhar isolado

É importante notar ainda que Sofia chama atenção para o isolamento do professor no seu fazer docente. Dudley (2011) argumenta que, enquanto o conhecimento prático de cirurgiões, por exemplo, é gravado em detalhes, replicável e disponibilizado para outros colegas, o conhecimento prático dos professores tem a tendência de permanecer restrito ao professor que o descobriu, especialmente pelo fato do isolamento em que os professores costumam trabalhar. Em poucas ocasiões, continua o autor, os professores tem a oportunidade de observar o conhecimento tácito de outros colegas em ação, uma vez que quando ocorre alguma observação da prática de algum professor é quase sempre no contexto de avaliação do professor ou de seu desempenho.

8 A APLICAÇÃO DE UM CICLO DA *LESSON STUDY*

Nessa seção, iremos apresentar e discutir a respeito da aplicação de um ciclo da *Lesson Study*. A *aula de pesquisa* do ciclo aplicado foi melhorada duas vezes e, portanto, as atividades ocorreram sob a seguinte rotina conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Rotina de aplicação do Ciclo da *Lesson Study*.



Fonte: o Autor.

Dessa forma esta seção se organiza da seguinte: (i) reuniões de planejamento da primeira *aula de pesquisa*; (ii) aplicação da *aula de pesquisa* e análise pós-aula; (iii) primeiro melhoramento da *aula de pesquisa*; (iv) primeira reaplicação da *aula de pesquisa* e análise pós-aula; (v) segundo melhoramento da *aula de pesquisa*; (vi) segunda reaplicação da *aula de pesquisa* e análise pós-aula; e; (vi) reunião de reflexão final do ciclo.

8.1 PLANEJAMENTO DA AULA DE PESQUISA

O planejamento da *aula de pesquisa* ocorreu ao longo de três reuniões realizadas nos dias 08/09, 13/09 e 16/09 respectivamente.

A primeira reunião ocorreu na sala do Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira – CELEPI/UFOPA com duração de uma hora e vinte minutos e a participação apenas dos professores Lucas e Alice. A

professora Sofia não compareceu, pois precisou resolver uma emergência informando via *Whatsapp*, conforme apresentado abaixo.

Professora Sofia: Vou me atrasar um pouco... Umas coisas de urgência pra resolver agora cedo. (*Lesson Study Whatsapp Group 08/09/2017 07:50:52*)

Professor Sofia: Eu tô numa fila enorme aqui, daqui a pouco chego aí. (*Lesson Study Whatsapp Group 08/09/2017 10:15:54*)

Iniciamos a reunião com uma reflexão sobre a *Lesson Study*, com o objetivo de identificar a compreensão que os professores faziam da metodologia até aquele momento.

Em seguida, o pesquisador lembrou aos professores o *tema de pesquisa* elaborado por eles no último encontro formativo e partir disso orientou a escolha do tópico a ser abordado na *aula de pesquisa*. É importante destacar que os parâmetros para elaboração das atividades do ciclo foram seguidos conforme o modelo descrito em Stepanek et al. (2007).

Para a escolha do tópico, levou-se em consideração os seguintes elementos: (i) conteúdo programático ou currículo de língua inglesa da escola, (ii) tópico ou conceito relacionado ao conteúdo considerado pelos professores como o de maior necessidade de se abordar, em relação ao grau de dificuldade de ensinar, e aprendido pelos alunos.

De acordo com o conteúdo programático da escola, o conteúdo a ser trabalhado no terceiro bimestre seria o *Simple Present* ou presente simples. Dessa forma, os professores buscaram refletir acerca de quais seriam os tópicos considerados difíceis sobre o *Simple Present*, sendo identificados a seguir: (i) conceito e uso do verbo auxiliar do presente *do/does*; (ii) terceira pessoa do singular (no que se refere tanto à regra de conjugação em relação ao acréscimo do morfema flexional característico, quanto a questão do uso de suas variantes de condicionamento fonológico *-es*).

O pesquisador sugeriu, por sua vez, a possibilidade de que tais confusões resultassem também, da má compreensão dos pronomes pessoais uma vez que representam as pessoas do discurso que determinam a conjugação dos verbos no presente. Em outras palavras, que a possibilidade do pouco conhecimento e compreensão a respeito dos pronomes pessoais levasse a uma dificuldade de associação entre as formas verbais e os respectivos pronomes com os quais estas concordam.

No entanto, os professores insistiram que o tópico de maior necessidade a se abordar fosse a conjugação do verbo na terceira pessoa do singular, entendidos por eles como um dos tópicos de maior dificuldade de compreensão pelos alunos. O professor Lucas por outro lado, sugeriu que poderíamos aplicar um teste rápido com as turmas da escola a fim de se

evidenciar possíveis dificuldades dos alunos ou falta de conhecimento sobre pronomes pessoais. Em Lewis et al. (2006), os autores informam que a fim de se enriquecer as ideias sobre o aprendizado dos alunos ainda nas fases iniciais da *Lesson Study* pode-se recorrer a realização de tarefas em sala de aula e fazer uso dos dados coletados através dessas tarefas, ou ainda utilizar-se de “*dirty lessons*”¹⁴.

A escolha do tópico, “conjugação do verbo na terceira pessoa do singular”, conforme acordado entre os professores Lucas e Alice se deve ao fato de que conforme afirmaram, é comum que os alunos, estudantes de inglês com língua estrangeira, acabem adicionando *-s*, *-es* ao verbo diante dos pronomes *we* e *they* por pensarem se tratar de plural, conforme ilustra um trecho da reunião.

Professora Alice: Eu acho que é porque eles têm um sério problema sobre o *plural* e a *Terceira pessoa...* porque nós temos *you...* é sempre, sempre certo... mas quando a gente usa *we* e *they* nós temos problemas... nós temos problemas... porque eles acham que tem a ver com plural... e no português usamos o *s* a maioria das vezes.¹⁵

Dessa forma, decidiu-se que seria aplicado um teste com os alunos para verificar se eles tinham conhecimento sobre os pronomes pessoais em inglês, o que, em caso negativo, ocorreria a inclusão desse tópico na *aula de pesquisa* por ser considerado pelo grupo como um conhecimento prévio necessário para a compreensão da conjugação de verbos de modo geral, e especificamente por constituir a regulação da presença do sufixo *-s* e suas variações, ou sua ausência, tecnicamente categorizada como morfema zero.

Vale destacar que existem estudos sobre o tópico “terceira pessoa do singular *-s*” no contexto de segunda língua que também apontam para a dificuldade de sua aquisição, como em Jara (2015), ou a caracterização da natureza e fatores intervenientes de sua aquisição como em Pacheco (2010). Ainda podem ser encontrados outros trabalhos sobre o tema como Mohammadkhani; Eslamdoost e Gholamreza’i (2011) e Sari; Erişen e Inci (2015).

A Professora Alice informou ainda, no que se refere ao uso do verbo auxiliar *do/does*, que os alunos também se confundem sobre seu uso, sugerindo que os mesmo parecem ter a

¹⁴*Dirty Lesson* se refere conforme Lewis e Hurd (2011) a uma aula planejada sem todo o detalhamento de uma *aula de pesquisa* com o objetivo de oportunizar aos professores a coleta de informações sobre as dificuldades da turma servindo posteriormente ajudar no planejamento das *aulas de pesquisa*.

¹⁵Algumas conversas entre os professores da equipe ocorreram em inglês. Quando nesses casos, nossa tradução dos excertos das falas dos professores será apresentada no corpo do texto enquanto a versão original ficará em nota de rodapé.

Professora Alice: I think it’s because they have a serious problem on the plural and third person... because we have *you...* it’s always, always right... but when use *we* and *they* we have a problem... we have problem... because they think it about the plural. Then in Portuguese we use *s* in most of the times.

necessidade de atribuir carga semântica para o verbo auxiliar. Dessa forma, os alunos parecem perceber o verbo auxiliar como equivalente a *fazer*.

A partir dessa discussão, os professores determinaram como tópicos a serem abordados na *aula de pesquisa*, a conjugação de verbos com ênfase na terceira pessoa do singular e o verbo auxiliar *do/does*, encerrando-se assim a primeira reunião.

É importante ressaltar que foi pensada a realização de uma *dirty lesson* (LEWIS; HURD, 2011) que deveria ter sido aplicada no dia do último encontro formativo a servir tanto para possibilitar aos professores um contato prático com a metodologia, quanto para a coleta de dados sobre as dificuldades dos alunos para subsidiar o planejamento da *aula de pesquisa*. No entanto, no referido dia ocorreu uma mudança na programação dos alunos, sendo estes liberados para participar de uma mostra de geografia, inviabilizando-se assim a possibilidade da aplicação da *dirty lesson*. Desta forma, com a sugestão do professor Lucas para a aplicação de um teste de verificação do conhecimento dos alunos sobre pronomes pessoais, se decidiu por ampliar o seu escopo abrangendo o conteúdo do presente simples de maneira geral.

Ao final da reunião, o pesquisador se responsabilizou por elaborar e enviar através de *Whatsapp* uma proposta de teste a ser analisada pela equipe para ser aplicada antes da segunda reunião de planejamento. Ainda, o professor Lucas pediu que as professoras Alice e Sofia fizessem o esforço para observar o horário de início das reuniões, e que dentro do possível evitassem o surgimento de situações de interferência em sua participação nas reuniões.

A segunda reunião, ocorrida em 13/09, foi realizada na biblioteca da escola *lócus* da pesquisa e levou aproximadamente três horas de duração, contando com a participação de todos os três professores da equipe. A professora Alice, porém, não pode acompanhar aproximadamente um terço da reunião por estar em sala de aula. Ilustra-se aqui que, mesmo com o interesse em participar das atividades da *Lesson Study*, alguns professores podem enfrentar obstáculos na sua participação, principalmente quando ela depende simplesmente de sua vontade. Assim, as dificuldades de participação, muitas vezes influenciadas pelas condições de tempo devido à alta carga de trabalho, podem gerar a falta de compromisso dos professores com as atividades, ou em segunda leitura influenciar a interpretação da atuação do professor como a falta de compromisso. Acreditamos que uma das formas para poder solucionar essa questão seria a vinculação da *Lesson Study* como parte de programas de desenvolvimento profissional de universidades ou mesmo dos órgãos oficiais do estado, a fim de se outorgar caráter institucional.

Começamos a reunião com a análise dos testes sobre o *presente simples* aplicado no dia anterior à reunião (12/09) em três turmas de primeiro ano, das quais apenas duas estavam

sob a regência da professora Alice. O teste continha doze questões referentes ao conteúdo contemplando os tópicos que os professores sugeriram abordar sendo, pronomes pessoais, conjugação dos verbos e auxiliar *do/does*.

É importante lembrar que os alunos já estudavam inglês desde o sexto ano do Ensino Fundamental, totalizando quatro anos prévios de contato com a língua inglesa enquanto disciplina curricular, e sendo assim, acreditamos que os mesmo já teriam estudado o *presente simples*. Assim, o teste possibilitou a equipe de professores evidenciar o nível de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo, observando o conhecimento prévio desses alunos e também pontos que ainda se apresentassem como de dificuldade sobre o conteúdo.

A partir da análise dos testes notamos que grande parte dos alunos respondeu de modo aleatório a maioria das questões, especialmente sobre *pronomes pessoais*. Desta forma, classificamos este conteúdo como um dos que se apresentaram como difíceis para os alunos. As questões sobre a conjugação dos verbos em si, e aquelas sobre o uso do auxiliar foram deixadas em branco pela maioria dos alunos. Há de se considerar, porém, que a falta de conhecimento lexical pode ter influenciado as respostas dos alunos.

A professora Alice, pareceu demonstrar uma surpresa sobre os resultados de seus alunos, especialmente quanto ao conhecimento de pronomes pessoais, que conforme o conteúdo programático havia sido ensinado no primeiro bimestre argumentando, em justificativa, que as turmas que ela lecionava eram turmas muito numerosas.

Essa surpresa da professora Alice nos remete ao fato de que para o professor de inglês, cujo ensino na maioria das vezes assume caráter exclusivamente transmissivo (GIMENEZ, 2009), a aprendizagem parece se confundir com simples aplicação do conteúdo. Nesse sentido, em um artigo¹⁶ do professor Jacir Venturi publicado no jornal *Gazeta do Povo* se discute o foco na aprendizagem e não na “ensinagem”. Apresenta-se nesse artigo, segundo Venturi (GAZETA DO POVO, 2013) uma história contada por um pedagogo cearense, já falecido, chamado Lauro de Oliveira Lima, que costuma dizer às pessoas que havia ensinado seu cachorro a falar e ao pedir que o animal falasse as pessoas testemunhavam o insucesso do cão que não falava. Assim, Lauro concluía ao dizer que ele havia ensinado, porém, o cão não havia aprendido. A partir dessa história, Venturi afirma que o professor só ensina se o aluno aprender.

Após a análise do teste, a equipe concordou que os resultados corroboravam com o que os professores haviam refletido e identificado como os tópicos de maior dificuldade para

¹⁶ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/foco-na-aprendizagem-e-nao-na-ensinagem-46xa6sfr3uw617upsquuxucem>

os alunos aprenderem. Dessa forma, os dados do teste ajudaram os professores a determinar o foco sobre qual conteúdo abordar.

Dando continuidade, e com a saída da professora Alice para a sala de aula, os professores Lucas e Sofia passaram a refletir sobre atividades para ensinar o conteúdo do *presente simples*. Abaixo apresentamos trechos da conversa entre os professores.

Professora Sofia: é importante (dizer) aos estudantes... uhm,.. conhecimento sobre alguns verbos... (é importante) porque se eles não sabem... o significado dos verbos... eles não se interessam.

Professor Lucas: Mas às vezes () não tem nada a ver com o significado por exemplo... se você não sabe o verbo *watch*... voce não sabe o significado... se você sabe que ele termina em *-ch*... o aluno não tem que saber o significado para aplicar a regra... mas é claro que o significado é importante... porque eles precisam saber o que eles estão ()

Professora Sofia: nós poderíamos fazer uma dinâmica... para... estimular... memorizar... alguns verbos... que eles vão usar.

Professor Lucas: Nós temos que planejar juntos... eu sugeri que nós deveríamos... começar com vocabulário e texto ou... um texto... vocabulário para eles checarem... ou outra coisa primeiro como uma dramatização...

Professora Sofia: Sim... verbos de ação... é possível...

Professor Lucas: Sim... com *present simple* nós podemos usar... profissões...

Professora Sofia: profissões

Professor Lucas: rotinas... atividades diárias.¹⁷

Inicialmente, percebemos que enquanto a professora Sofia se preocupa com que os alunos compreendam de maneira significativa os verbos, quando sugere algo que possibilite os alunos memorizarem e conhecerem os significados dos verbos. O professor Lucas por sua vez, parece se preocupar com a apropriação da regra pelos alunos, quando sugere que eles seriam capazes de aprender a regra sobre quando acrescentar o sufixo de terceira pessoa

¹⁷ **Professora Sofia:** it's important to (tell) students about... uh,.. knowledge about some verbs... (it's important) because if they do not know... the meaning of the verbs... they do not interest.

Professor Lucas: But sometimes () there's nothing to do with the meaning for example... if you don't know the verb *watch*... you don't know the meaning... if you know that it ends in *-ch*... student doesn't have to know the meaning to apply the rule... but of course the meaning is important... because they need to know what they're ()

Professora Sofia: we could to apply a dynamic... to... stimulate... memorize... some verbs... we will use.

Professor Lucas: We have to plan this together... I suggested that we should... start with vocabulary and text or ... a text... vocabulary for them to check... or another thing like dramatization first...

Professora Sofia: Yeah... action verbs... it's possible

Professor Lucas: Yes... with present simple we can use... jobs...

Professora Sofia: Jobs

Professor Lucas: Routines... everyday activities

independentemente de se conhecer o significado do verbo. O professor também sugere uma dramatização, contendo verbos relacionados a trabalhos, rotinas diárias.

A professora Sofia pareceu concordar ao sugerir verbos de ação. O professor Lucas aprofunda sua sugestão defendendo a utilização de verbos ligados a questões que possam ser do interesse dos alunos, que tratem de situações próximas de suas realidades que também é considerado como importante pela professora Sofia, conforme ilustrado abaixo.

Professor Lucas: Coisas que eles fiquem interessados... por exemplo... *how often do you access you Facebook account...* algo que tenha a ver com o mundo deles ou... *how often do you meet friends... Visit a boyfriend or girlfriend...*

Professora Sofia: É importante () um contexto

Professor Lucas: Sim...¹⁸

Em seguida, o pesquisador chamou atenção dos professores para a definição de objetivos específicos sobre o conteúdo. A professora Sofia nesse momento apontou o teste de diagnóstico sobre o *presente simples* como tendo falhas, pois em uma segunda análise, ela verificou que ele continha questões puramente gramaticais e com isso afirmou que se o mesmo teste fosse aplicado em sua própria turma seus alunos teriam um desempenho insatisfatório, uma vez que Sofia aponta que costuma manter o foco de suas aulas na habilidade da leitura, justificando que a escolha por essa abordagem reflete sua concordância com os PCN que também sugerem o foco na habilidade da leitura. Muitos autores também defendem a ênfase do ensino na habilidade citada, como Moita-Lopes (1996), em razão tanto das condições das escolas quanto em razão da justificativa social para a aprendizagem da língua estrangeira.

Dando continuidade ao planejamento, os professores Lucas e Sofia discutiram sobre a necessidade de que as atividades realizadas pudessem ser mais ativas a fim de que os alunos pudessem se levantar e participar. A professora Sofia sugeriu que começassem com a pronominalização e em seguida fossem apresentados alguns verbos para os alunos memorizarem, pois os professores concordaram sobre a importância de que os alunos adquiram vocabulário sobre verbos a fim de facilitar a aprendizagem das regras.

Para a memorização dos verbos a Professora Sofia sugeriu a utilização de um bingo com os verbos e o professor Lucas se preocupou com o tempo necessário para a realização

¹⁸ **Professor Lucas:** Things that they get interested... for example... *how often do you access you Facebook account...* Something that has to do with their world or... *how often do you meet friends... Visit a boyfriend or girlfriend...*

Professora Sofia: it's important to () a context

Professor Lucas: Yeah...

desta atividade e questionou Sofia a esse respeito. De acordo com a professora Sofia essa atividade levaria em média vinte minutos, desta forma, o professor Lucas argumentou que a atividade de bingo levaria muito tempo para ser executada, considerando se tratar de duas aulas de 45 minutos, e devido a sua preocupação com a questão do tempo os professores concordaram que ela não poderia ser executada.

É importante destacar que as professoras pareceram atribuir ao professor Lucas uma espécie de liderança da equipe durante a condução das atividades.

O primeiro tópico da aula a ser decidido se tratou de uma revisão dos pronomes pessoais. Os professores precisaram decidir se passariam um texto, vocabulário e depois explicariam o presente simples ou se começariam com os pronomes. A professora Sofia sugeriu que seria bom usar um texto curto de um parágrafo. O professor Lucas mostrou um texto curto como a professora Sofia havia informado em seu computador.

Durante a reunião de planejamento os professores também trocaram conhecimentos sobre dúvidas em relação ao uso do inglês para a comunicação de modo geral. Parece que a reunião dos professores também possibilitou um espaço para o aprimoramento do conhecimento de língua inglesa.

Os professores, em seguida, decidiram usar um texto como exercício prático a fim de trabalhar a compreensão da leitura em língua inglesa e sendo, portanto, a última atividade a ser realizada na aula. Desta forma, podemos sugerir que os professores mantiveram o foco na gramática. Antes da atividade de leitura do texto foi sugerida pela professora Sofia a realização de um exercício para resolução de pequenas frases contendo verbos para serem conjugados.

Até este ponto, cerca de metade da reunião de planejamento, a professora Alice esteve em sala de aula. No entanto, a professora Alice conseguiu dispor de tempo para sua participação por razão de o pesquisador poder ir para a sua sala de aula. O professor Lucas então informou a professora Alice a respeito do que havia sido planejado até aquele momento para que ela pudesse participar de maneira mais efetiva.

Durante o restante da reunião de planejamento, houve pequenos momentos de distração e perda do foco. A esse exemplo citamos uma distração com uma conversa sobre alguns colegas dos professores que haviam sido selecionados para um intercâmbio no EUA no primeiro semestre de 2018 para um programa de desenvolvimento profissional para professores de Inglês, o PDPI, realizado em convênio da Comissão Fulbright e CAPES. Como a professora Sofia foi uma das selecionadas, ela se interessou em conversar com a professora Alice que já havia participado do mesmo programa em 2013. O professor Lucas fez alguns

ajustes no plano de aula enquanto as professoras Alice e Sofia conversaram sobre o intercâmbio, onde a primeira orientava e tirava dúvidas da segunda a partir da sua experiência no ano de 2013.

O professor Lucas, após alguns ajustes no plano de aula, chamou a atenção da equipe e o leu para as professoras. Nesse momento, a professora Sofia anunciou que precisava ir embora. Até esse momento, os professores Lucas e Sofia já haviam realizado grande parte do planejamento, principalmente sobre as atividades a serem realizadas e as previsões de respostas dos alunos às atividades estabelecidas faltando assim, a definição de alguns elementos como a definição das respostas dos professores às reações dos alunos e a avaliação ou o guia de observação dos professores para a coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos em relação às atividades propostas.

O professor Lucas mostrou o plano para o pesquisador e ele informou que faltava a descrição dos procedimentos das atividades a serem realizadas, exemplificando a partir de um dos livros de referência sobre a *Lesson Study*.

O pesquisador informou que a equipe precisaria de uma reunião adicional para finalizar o planejamento e questionou a saída da professora Sofia antes de seu retorno, se a equipe agendou algum novo encontro para esse fim. O professor Lucas respondeu que ela parece ainda não ter compreendido alguns aspectos da *Lesson Study*, pois achava que o teste de diagnóstico usado por eles para confirmar as necessidades dos alunos fosse parte da aula e também, sobre o papel do *facilitador* ao questionar se o pesquisador iria participar ativamente no planejamento. Isso pode se dever ao fato de que como ela entrou posteriormente às duas primeiras reuniões formativas, não houve a oportunidade de se realizar uma nova reunião formativa introdutória sobre a *Lesson Study*, restando a ela no que se refere a esse respeito, apenas a leitura do referencial indicado e distribuído pelo pesquisador.

Novamente, o pesquisador alertou sobre a necessidade de um encontro para a finalização do plano de aula para que sua aplicação pudesse ocorrer o mais rápido possível. O professor Lucas respondeu que seria bom que os professores pudessem fazer uma reunião para finalizar, onde não se precisasse esclarecer nem tirar dúvidas sobre os procedimentos da *Lesson Study*, podendo assim se manter o foco exclusivo no planejamento em si. Sobre a possibilidade de uma nova reunião formativa questionada pelo pesquisador, com o objetivo de afinar e equalizar o conhecimento sobre a *Lesson Study* pelos membros do time, o professor Lucas alegou não ser necessário.

Vale ressaltar que, até o momento, os professores pouco recorreram a estudos teóricos, das aulas e estratégias já existentes sobre o tópico que decidiram abordar. De acordo com

Stepanek e colaboradores (2007) a investigação por matérias de ensino se constitui como parte do processo de planejamento da *aula de pesquisa*. Os materiais, aos quais professores devem recorrer para ajudá-los durante o planejamento, podem ser dos mais variados como: *currículo, livros didáticos, guias didáticos, livros, periódicos* e até mesmo *aulas de pesquisas*, caso existente, sobre os tópicos que os professores estejam explorando.

Essa ausência de pesquisa sobre esses materiais coincide com uma das concepções errôneas conceituadas em Lewis (2002) – *Lesson Study* significa criar aulas “a partir do zero”. Para a autora, antes de iniciar uma *aula de pesquisa* é importante pesquisar por boas aulas disponíveis sobre o tópico a ser abordado. Ainda, ela afirma que a *Lesson Study* “[...] é mais produtiva quando os educadores criam a partir das melhores aulas ou abordagens existentes do que reinventarem a roda” (LEWIS, 2002, p. 62) ¹⁹.

A terceira reunião ocorreu no dia 16 de setembro de 2017, um sábado à tarde, tendo como local de reunião a casa do pesquisador e teve a duração de três horas. Nessa reunião a professora Sofia não pode comparecer pelo fato de a mesma estar ocupada com atividades familiares conforme a justificativa abaixo expressada via grupo de *Whatsapp*.

Professora Sofia: Amanhã eu não posso. Eu estarei organizando uma festa da minha família. Mas vocês podem continuar sem problema.²⁰

Dessa forma, a reunião ocorreu apenas com a participação dos Professores Lucas e Alice. A reunião teve como objetivo a finalização do planejamento da *aula de pesquisa* e se iniciou com a leitura do plano de aula elaborado até aquele momento. Assim, observamos que ainda faltava o detalhamento das atividades sugeridas pelos professores, assim como a continuação do planejamento das respostas dos professores acerca das respostas esperadas dos alunos e também, acerca da forma de avaliação e indicativos para a coleta de dados sobre as reações e respostas dos alunos em relação às atividades propostas na dimensão da aprendizagem.

A professora Alice, após a leitura do plano, sugeriu a inclusão dos advérbios de frequência defendendo que uma vez que a equipe, ao ensinar o *presente simples* e, principalmente pelo fato de que os professores queriam trabalhar verbos ligados à rotina diária, o uso dos advérbios de frequência viria a ser de grande contribuição.

¹⁹ Tradução nossa do original “Lesson Study is most productive when educators build on the best existing lessons or approaches, rather than reinventing the wheel” (LEWIS, 2002, p. 62)

²⁰ Tomorrow I can't. I'll be organizing a party for my family. But you can continue, no problem.

Outro ponto relevante discutido na reunião, levantando dúvida nos professores, se referiu a elaboração dos indicadores para a coleta de dados e evidências sobre o aprendizado dos alunos durante a observação da *aula de pesquisa*, ou seja, como descrever o que observar durante aplicação das atividades, visando que essa observação resulte na coleta de evidências sobre a aprendizagem dos alunos assim como a maneira que respondem e reagem às atividades desenvolvidas dentro do planejamento.

A esse respeito, retomamos a leitura dos referenciais em Lewis (2002) e Stepanek e colaboradores (2007) de maneira a elucidar as dúvidas, observando planos de aulas modelos, com intuito de encontrar exemplos ilustrativos para a elaboração desses indicadores, que serviriam como uma espécie de “guia” de observação para os professores. Outro ponto importante identificado como insuficiente foi a descrição das atividades propostas, a qual os professores descreveram apenas o que se deveria fazer, porém não detalharam exatamente como ocorreria a execução das atividades educativas elaboradas por eles. Em outras palavras, os professores descreveram, por exemplo, que iriam fazer uma revisão sobre pronomes, porém não detalharam ou apresentaram exatamente a atividade e/ou dinâmica que seria aplicada. Pareceu-nos que os professores haviam entendido que após a finalização do plano os professores iriam então pensar e organizar o material necessário, ou a metodologia que o professor escolhido para ministrar aula poderia utilizar.

Como *facilitador*, o pesquisador os informou que todas essas definições e seus detalhes devem ser pensados nessa fase do planejamento e que a confecção, produção e seleção desses materiais seriam divididas entre os professores da equipe.

Nesse sentido, Lewis (2002) apresenta entre o que os professores podem esperar da *Lesson Study* a colaboração docente e os ganhos dessa colaboração. Ao apresentar uma citação de Elmore (1999-2000) que classifica o isolamento como o inimigo do aprimoramento, Lewis (2002) afirma que a colaboração é defendida pelos professores japoneses como um importante benefício da *Lesson Study*, que provê um modo natural pensarem sobre como o seu ensino se conecta com o que outros professores estão fazendo.

É importante que os professores criem um clima de colaboração fundamentada a partir de seu comprometimento com as atividades da *Lesson Study* que resulte em um sentimento de corresponsabilidade, onde conforme Stepanek e colaboradores (2007) ilustram através do discurso de um dos professores durante o ciclo inicial do grupo de *Lesson Study* de Detroit, a *aula de pesquisa* passa a se tratar de “nossa” aula e não mais de “minha” aula.

Dando continuidade ao planejamento, os professores Lucas e Alice revisaram o rascunho inicial do plano de aula e a partir disso começaram a ajustar ou acrescentar os

elementos do plano conforme necessidade. Uma vez que os professores concordaram em abordar os pronomes pessoais, a primeira atividade elaborada se tratava de uma revisão sobre os pronomes pessoais. Os professores decidiram reservar os 15 minutos iniciais da *aula de pesquisa* para a realização de uma atividade de revisão.

Os professores concordaram em realizar a atividade com auxílio de um *slide* com o conteúdo sobre os pronomes, defenderam ainda que em virtude do tempo proposto para essa atividade ser de quinze minutos a maneira mais eficaz para sua realização seria através da projeção de *slides*.

Ainda sobre pronomes, os professores decidiram elaborar uma atividade que pudessem interagir com os alunos de modo a indagá-los para que assim pudessem evidenciar a compreensão dos alunos sobre o tópico. Nesse sentido o professor Lucas sugeriu o uso de *flashcards* com pronomes para serem distribuídos aos alunos.

Acompanhado aos *flashcards*, os professores decidiram elaborar um *slide* contendo os pronomes e também fotos de personalidades famosas brasileiras, com o objetivo de ensinar os alunos a correspondência entre os pronomes pessoais de terceira pessoa do singular e plural, ao qual o professor iria fazer perguntas para os alunos sobre qual pronomes pessoais aqueles sujeitos se relacionariam, de maneira que os alunos em grupos decidissem entre si e levantassem o *flashcard* que contivesse o pronome apropriado. Dessa forma, os professores pretendiam alcançar tanto um dos objetivos de longo prazo, estabelecidos no *tema da pesquisa* que elaboraram, sendo a cooperação para o aprendizado da língua, quanto tomar as respostas dados pelos alunos através dos *flashcards* como evidência acerca de sua compreensão sobre os pronomes. Em outras palavras, os professores concordaram que se os alunos obtivessem êxito ao levantar o *flashcard* correto em relação ao sujeito em questão, este seria considerado como um indício de que os alunos conheciam o pronome e seu uso de maneira consciente, e sendo assim, entendido como um conhecimento em comum entre os alunos daquele determinado grupo, uma vez que a resposta seria dada a partir do compartilhamento dos alunos do grupo que cooperativamente comungariam de igual compreensão.

Em relação às respostas e reações dos alunos sobre as atividades, os professores esperavam uma reação positiva dos alunos como a participação e interação entre os alunos e também que eles conseguissem associar os pronomes com os respectivos sujeitos. A fim de se estimular a participação dos alunos e como resposta às reações esperadas dos alunos os professores elaboraram perguntas do tipo: *Que pronome você acha que vai aqui? Tem certeza?*

Como guia para a coleta de evidências sobre o aprendizado dos alunos e suas respostas a essa atividade, os professores elaboraram duas perguntas. A primeira guia os observadores a coletar dados sobre os alunos a fim de verificar se foram capazes de perceber a diferença entre o substantivo sujeito e o pronome sujeito, enquanto a segunda pretendia verificar se eles estavam interessados na atividade e interagindo entre si durante a mesma.

Na segunda atividade educativa planejada, os professores decidiram apresentar uma lista ilustrada com os verbos de ação, vocabulário, e advérbios de frequência. Com essa atividade se pretendia que os alunos memorizassem os verbos, vocabulários e advérbios. O tempo destinado a essa atividade foi de vinte minutos. As respostas ou reações esperadas pelos professores eram de que os alunos buscassem memorizar o máximo de verbos, vocabulário e advérbios possível. Como resposta dos professores às respostas dos alunos eles encorajariam os alunos a se envolverem, interagindo com eles, também com o uso de perguntas visando que os alunos tentassem responder em inglês, questões sobre o seu dia a dia. A avaliação desse ponto se daria, conforme os professores idealizaram, por meio da verificação da concentração e participação interativa dos alunos sobre se os mesmos conseguiriam acompanhar de maneira efetiva tanto as instruções do professor ministrante da aula, como em relação ao uso correto do inglês.

Para a terceira atividade, chamada de *grammar focus*, os professores planejaram uma explicação da conjugação dos verbos no presente simples através da projeção do conteúdo em *slides* a ser realizada dentro de vinte minutos. No *slide*, os professores também planejaram apresentar aos alunos amostras de sentenças para que eles pudessem criar as suas, praticando assim a conjugação dos verbos. As reações esperadas dos alunos foram a atenção e o entendimento da regra da conjugação. De maneira a atender estas reações e respostas dos alunos em relação à atividade, os professores assinalaram que se checasse constantemente o entendimento dos alunos sobre o conteúdo ensinado através de perguntas como *você entendeu?*

A avaliação nessa atividade foi determinada a partir da averiguação de se os alunos estavam demonstrando interesse e compreensão da explicação do professor(a), assim como, de seu envolvimento para com a atividade e se estariam colaborando consigo mesmos.

A quarta atividade foi planejada para ser executada dentro de um tempo previsto de quinze minutos e consistia de exercício escrito já impresso para ser distribuído aos alunos. Aqui, os professores de maneira positiva consideraram como respostas e reações dos alunos a resolução completa do exercício dentro do tempo determinado. Como resposta a essas reações dos alunos, o professor(a) ministrante deveria monitorar se todos estavam resolvendo o

exercício, buscando elogia-los como incentivo para a realização da tarefa. Aos observadores, coube a coleta de informações a respeito da participação dos alunos, se estes tomaram o exercício seriamente. Outro ponto a se tomar nota se referia a identificação da apreciação do exercício pelos alunos e se eles dividiam opinião uns com os outros.

A última atividade educativa elaborada pelos professores foi a partir do uso de um texto, também sobre a conjugação dos verbos no presente a ser realizando dentro de vinte minutos, completando assim 90 minutos de aula (duas aulas de 45 minutos cada). O texto deveria conter lacunas e conforme a leitura, os alunos deveriam completar as lacunas com verbos conjugados de maneira correta. Os verbos a serem conjugados se encontravam dentro de parênteses próximos às lacunas e se referiam às atividades do dia a dia. Os professores novamente nessa atividade esperavam por reações positivas dos alunos, onde se indicou a expectativa de que os mesmos completariam as lacunas do texto com a conjugação correta dos verbos. Como resposta, o professor(a) ministrante foi orientando, conforme o planejamento indicava, a monitorar o desempenho dos alunos junto à realização do exercício, também fazer uso de elogios como forma de incentivo e os encorajar a ajudar uns aos outros. Quanto à coleta de evidências sobre o aprendizado dos alunos e suas respostas, o planejamento indicava aos observadores que se certificassem de que os estudantes sabiam o que fazer, se o estavam fazendo corretamente e se compartilhavam opinião uns com os outros e, ainda, se eles estavam entusiasmados com a atividade.

Ao final da reunião, os professores discutiram sobre a data para aplicação da *aula de pesquisa* e sobre divisão de tarefas para a preparação dos materiais para a aplicação da aula.

Em relação à divisão de tarefas entre os membros da equipe, o pesquisador se responsabilizou em providenciar a impressão de todos os materiais didáticos necessários conforme apontados pelos professores, sendo a cópia dos planos de aulas para todos os professores da equipe, exercícios, textos, folhas de papel com verbos ilustrados, vocabulário e advérbios. Também, o pesquisador se responsabilizou pela confecção de cinco conjuntos de *flashcards* sobre pronomes pessoais para distribuição aos alunos.

O professor Lucas se responsabilizou por verificar junto ao seu acervo de material didático digital os *slides* sobre pronomes e conjugação dos verbos e demais materiais a serem impressos como exercício e texto. A professora Alice, justificou a sua impossibilidade naquele momento de assumir a responsabilidade de buscar algum exercício em virtude da necessidade da realização de algumas tarefas domésticas que demandariam uma atenção especial naquele período. Quanto à professora Sofia, uma vez que esta não esteve presente nessa reunião não se cogitou seu nome em relação à divisão de tarefas.

Em relação à data de aplicação da *aula de pesquisa*, até a confirmação de sua aplicação para quarta-feira seguinte a essa terceira reunião de planejamento, ocorreram alguns obstáculos. Originalmente, a equipe pretendia que a aplicação da *aula de pesquisa* ocorresse em dias de quarta-feira por coincidir com as folgas dos professores Lucas e Sofia. No entanto, a professora Alice informou que precisaria fazer uma atividade musical avaliativa com os seus alunos naquela semana. Dessa forma, como sugestão para a resolução desse obstáculo, a própria professora Alice informou que poderia convocar seus alunos para o sábado, no entanto, ela logo se lembrou de que no referido sábado ela viajaria para tratar de assuntos familiares.

Como solução, também apresentada pela professora Alice, se concordou em providenciar um substituto para que ela pudesse acompanhar as atividades da *Lesson Study*. No entanto, outro obstáculo surgiu, como a atividade musical era avaliativa contribuindo para a nota do bimestre, a professora não abriu mão de liberar qualquer uma de suas turmas de quarta dessa atividade. Assim, foi necessário que a professora articulasse a troca de turmas com outro professor da escola para que ela e, por extensão a equipe, pudessem realizar a aplicação da *aula de pesquisa* na quarta-feira em um de suas turmas de primeiro ano da terça-feira.

A apresentação destes obstáculos tem o intuito de ilustrar um dos possíveis problemas para a introdução da *Lesson Study* no Brasil, que se refere ao choque cultural dessa metodologia com a maneira como os professores estão acostumados organizar o seu fazer docente.

8.2 A APLICAÇÃO DA AULA DE PESQUISA

Nesta subseção, vamos apresentar e discutir a aplicação da *aula de pesquisa* com o foco principalmente em como esta se deu, a partir da relação entre os elementos idealizados no planejamento a sua concretização. Também traremos o foco para as dificuldades que surgiram durante a aplicação da *aula de pesquisa*.

A *aula de pesquisa* foi aplicada no dia 20 de setembro de 2017 em uma turma de primeiro ano da professora Alice, chamada 101, no terceiro e quarto tempo – tendo um intervalo de quinze minutos entre as aulas. A escolha pela aplicação da *aula de pesquisa* no terceiro e quarto tempo se deu pelo fato de o professor Lucas naquele dia ter encerrado seu expediente no centro educacional onde trabalhava às 13 horas, o que impossibilitava sua

presença no primeiro tempo do turno da tarde, e também, por razão de o professor que havia trocado aula com a professora Alice ter aulas nessa turma exclusivamente nesse horário.

A aplicação da aula seguiu o seguinte protocolo: reunião pré-aplicação, com o intuito de sortear o professor a ministrar a aula; checar os materiais necessários e últimos detalhes; aplicação da aula; e ao final, reunião de discussão pós-aula.

É importante informar que o terceiro tempo era de quarenta e cinco minutos e a partir do intervalo as aulas possuíam duração de apenas quarenta minutos. Dessa forma, o planejamento dos professores já sofreria uma perda de cinco minutos.

Na reunião pré-aplicação, ocorrida na biblioteca da escola, os professores checaram se todos os materiais impressos, contendo os exercícios e os *slides* e o projetor, estavam em ordem. A reunião pré-aplicação apesar de não ser obrigatória – sugerida quando se contar com a participação de observadores externos à equipe – é apontada em Stepanek e colaboradores (2007) como um momento para esclarecer os papéis e responsabilidades, assim como a orientação de todos os observadores sobre as “diretrizes de observação”.

Durante a reunião o professor Lucas foi escolhido para ministrar a aula. Stepanek e colaboradores (2007) informam que em equipes onde os professores estão participando pela primeira vez é melhor que o professor responsável por ministrar a aula seja escolhido após a finalização do planejamento, para possibilitar o investimento de todos os professores da equipe no planejamento da *aula de pesquisa*. Lewis e Hurd (2011), apesar de apresentarem desvantagens referentes à seleção do professor-ministrante dessa forma, defendem que esta pode ser uma boa maneira de estabelecer entre os professores um sentimento de que todos estão juntos no processo. Apesar de cada professor já ter tido acesso ao plano de aula previamente via *Whatsapp*, na reunião também foram entregues cópias impressas do plano para cada professor.

Com o intuito de que a professora Alice estivesse livre por toda aquela tarde para participar das atividades, foi providenciado um substituto para acompanhar suas outras turmas naquele dia. A professora ainda informou que havia tido um problema de última hora, fazendo com que a turma de primeiro ano em que a equipe esperava aplicar a aula não estivesse mais disponível. Desta forma, foram descartadas as etiquetas com os nomes dos alunos previamente impressas.

A aula iniciou com o entusiasmo da equipe e a curiosidade dos alunos em observar os três professores e o pesquisador, os materiais como projetor, *notebook*, e a câmera filmadora. A professora Alice os cumprimentou e explicou aos alunos sobre como ocorreria a aula naquele dia, assim como o propósito da vinda dos professores. Pediu-se aos alunos que

escrevessem seus nomes em etiquetas adesivas em branco que lhes foram distribuídas para que colassem em suas fardas como crachás, visando facilitar a identificação dos alunos pelos professores observadores conforme fosse necessário ao longo da aula. Levou algum tempo até que os equipamentos estivessem conectados e prontos consumindo alguns minutos importantes da aula.

O professor Lucas se apresentou dando início a aula. A professora Sofia se pôs na parte frontal da sala perto da porta, de pé, segurando sua cópia do plano de aula e papel para as anotações de suas observações. A professora Alice por sua vez, ficou no fundo sala também de pé. Como havia sido entregue aos alunos um documento de autorização para gravação em áudio e vídeo da aula, devendo ser assinados pelos seus pais, estes foram coletados ao final da aula, sendo que alguns alunos não devolveram.

Inicialmente, os alunos prestaram bastante atenção à explicação inicial do professor Lucas sobre os pronomes, possivelmente por se tratar de alguém diferente e também por causa do uso do *slide*. Apesar de haver um professor substituto para a professora Alice, esta se ausentou da sala por duas vezes para verificar o andamento da atividade realizada nas outras turmas. De modo geral, as professoras Sofia e Alice pareceram observar a aula ministrada pelo professor Lucas, mantendo foco no professor parte do tempo.

A primeira atividade planejada conforme vimos na subseção anterior foi uma revisão sobre os *pronomes pessoais*. Para a realização dessa atividade foi utilizada um *slide* contendo os pronomes pessoais conforme ilustrado abaixo.

A revisão dos *pronomes pessoais* havia sido planejada com tempo de execução previsto para quinze minutos. A revisão se daria a partir da explanação do professor sobre conteúdo, em seguida haveria a realização de uma atividade em que os alunos deveriam substituir determinado sujeito pelo *pronome pessoal* correspondente.

Ao perguntar dos alunos se eles conheciam a palavra *pronoun* os alunos responderam negativamente. O professor Lucas pediu em seguida um exemplo de pronome e um aluno respondeu *can*, ao que o professor informou que não se tratava de um. O professor então perguntou se a palavra *pronoun* se parecia com alguma palavra em português e os alunos responderam afirmativamente dando inclusive a sua tradução corretamente.

Figura 5 – Slide para revisão dos pronomes pessoais em inglês

<p>THEY=eles/elas (3ª pessoa, plural)</p> <p>*refere-se a pessoas, coisas e animais.</p>	
<p>THEY ARE NÊGO DO BOREL AND ANITA. THEY SING BRAZILIAN FUNK MUSIC.</p>	

Fonte: O autor.

O professor, a partir disso, começou a explicar os pronomes, enfatizando que os pronomes vêm a substituir os sujeitos das frases, ilustrando através de *slides* (Figura 5), tentando sempre fazer perguntas para os alunos, tanto para possibilitar o uso do conhecimento prévio que os alunos pudessem ter, quanto na tentativa de estimular a sua participação. Apesar de o teste realizado com os alunos antes das reuniões de planejamento da *aula de pesquisa* indicasse que os alunos não conheciam muito bem os pronomes, durante a aula eles responderam positivamente ao professor Lucas.

A participação dos alunos e a interação entre os mesmos constituíram uma das respostas esperadas que os professores previram durante o planejamento. No entanto, a maneira como o professor conduziu a atividade não favoreceu a interação entre alunos, apenas a interação entre os alunos e o professor e nesse sentido houve uma participação favorável dos alunos, que se mostraram bastante concentrados na atividade.

Após a explicação sobre cada pronome, o professor Lucas avançou para a segunda parte da atividade, onde se apresentou aos alunos algumas frases através de *slides* que continham sujeitos que deveriam ser substituídos pelos seus pronomes correspondentes. Em

relação a essa atividade, os professores haviam concordado que a capacidade dos alunos associarem os *pronomes pessoais* com os sujeitos correspondentes seria outra resposta esperada, ao que os alunos apresentaram resultado favorável. O trecho abaixo ilustra parte dessa atividade revelando a participação favorável dos alunos.

Professor Lucas: [...] agora é com vocês tá... o quê tá escrito aqui em cima...
“*replace or substitute*”

Aluno: substituir

Professor Lucas: yes... I am substituting XXX today ((risos))... então “*replace the underline yes... underlined... words by a subject pronoun*” o quê que tô pedindo aqui nesse comando?

Professor Lucas: substituir o que?

Alunos: (por pronome subjetivo)

Professor Lucas: pelo né... substantivo então se eu falar “*That car is expensive*”
“aquele carro é... muito...

Alunos: caro

Professor Lucas: caro” né... “aquele carro é caro” então eu vou dizer “ele é caro”
então “*It is expensive*” então isso/ isso que vocês vão fa/ me ajudar a fazer agora...
nós vamos fazer agora nesses próximos ()... ok... “*Fabio de Melo is a priest*”

Aluno: “*He is a priest*”

Professor Lucas: he... very good... very well... excellent... *He is a priest*... poderia
colocar *It is a priest*?

Alunos: não

Professor Lucas: nesse caso aqui nesse contexto aqui não né... (porque) poderia
colocar *they are priest*?... também não então é he... e aqui... “*Paolla Oliveira*” [...]

Professor Lucas: “*Is a brazilian actress*”

Aluno: “ela é uma atriz brasileira”

Professor Lucas: ok... in english... *Paolla Oliveira*... substitute... substitute

Aluno: *Paolla Oliveira is*

Professor Lucas: “*she... she is a brazilian actress*”

Alunos: “*she is a brazilian actress*”

Professor Lucas: vocês entenderam... isso aqui você vai substituir por pronomes tá?

Aluno: tá

Professor Lucas: *Kristen Stewart and Robert Pattinson*?

Alunos: “*They are... Hollywood celebrities*”

Professor Lucas: “*They are... Hollywood celebrities*”... *Bart and Lisa Simpson*

Alunos: “*They are Homer and Marge children*”

Professor Lucas: “*They are Homer and Marge children*”... Alenquer... “*Alenquer is a town in the state of Para*”

Alunos: “*He is a town in the state of Pará*”

Professor Lucas: vamo lá... quem acha que é *he?*... quem acha que é *she?*... quem acha que é *they?*... quem acha que é *I?*

Aluno: não... não é

Professor Lucas: o quê que é?

Alunos: *It*

Professor Lucas: isso ok... so “*It is a town in the state of Pará*” [...]

Como a *aula de pesquisa* ocorreu no terceiro e quarto tempo, isto implicou na ocorrência do intervalo entre um tempo e o outro. Dessa forma, quando a atividade estava prestes a ser concluída, foi sinalizado o intervalo. Portanto, dentro dos primeiros quarenta e cinco minutos de aula, vinte e dois minutos foram gastos com a montagem e testagem do equipamento e nos vinte e três restantes realizou-se a atividade de revisão sobre os pronomes pessoais, apesar de originalmente ter sido planejada para ser realizada em quinze minutos.

Após o intervalo, o professor Lucas deu continuidade à aula, entregando para os alunos uma folha de papel contendo uma lista de verbos de ação com seu significado ilustrado através de figuras. Os verbos contemplavam ações diárias como acordar, levantar, tomar café, estudar, escutar rádio entre outros. O professor conduziu a atividade de maneira que ao dizer em inglês os verbos os alunos iam apontando a sua tradução, confirmada em seguida pelo professor. Após isso, o professor iniciou a explicação da conjugação dos verbos no presente. Com o auxílio de *slide*, o professor Lucas primeiramente revisou a conjugação do verbo *to be* e *to have*, enfatizando aos alunos que eles têm uma conjugação própria. Em seguida, explicou aos alunos como se conjugam os demais verbos destacando a regra da flexão de terceira pessoa e as variações *s*, *es* e *ies*. Nessa parte, o professor apresentou exemplos de frases onde os verbos tinham o acréscimo da flexão *s* e onde não tinham, perguntando aos alunos porquê em um caso não havia o sufixo *s* enquanto em outro caso havia.


Após essa explicação inicial, o professor também explicou as formas negativa e interrogativa, se referindo ao uso de auxiliar *do/does*. À medida que o professor Lucas avançava na explanação utilizando termos gramaticais, a interação dos alunos com o professor foi diminuindo. Ainda assim, a turma ficou atenta ao professor, que desde o retorno do intervalo pareceu acelerar o ritmo da condução da aula.

Depois de explicar e exemplificar para alunos a conjugação dos verbos no presente nas três formas, e parecendo se preocupar com o término da aula, o professor pulou um exercício de elaboração de frases simples, entregando aos alunos uma folha contendo um texto sobre a rotina diária de uma família de personagens de um desenho animado. O texto ilustrado na Figura 6 apresentava um dos personagens descrevendo a rotina diária sua e de sua família e

continha lacunas a serem preenchidas pelos alunos com a conjugação correta dos verbos que estavam dentro do parêntese ao lado da lacuna.

Figura 6 – Exercício sobre o presente simples.

SIMPLE PRESENT TENSE



Fill in the blanks using the correct form of the verbs in brackets

Hello everybody! My name(be) Stewie and this(be) my family.

My mother's name(be) Louis. She(be) a housewife and she(be) 35 years old. She(get up) at 7 o'clock every morning and(prepare) breakfast. She(clean) our house and(feed) our dog. She(cook) well. She(like) listening to the radio and watching soap operas on TV, but she(not like) washing our dog. She usually(meet) her friends at home and she(make) delicious cakes. She(be) the best mom and I(love) her very much.


My father's name(be) Peter. He(be) 35 years old and he(be) fat. He(work) at a factory. The factory(make) cars. My father(like) watching football matches on TV but he can't play football. He always(take) a shower at 7:30 and(leave) home at 8:30. He(get on) the bus and(arrive) at the factory at 9 o'clock. He really(like) his job but he(not earn) much. He(come back) home at 7 o'clock in the evening and(play) with me. I love him as well.

I have got a brother and a sister. Their names(be) Meg and Chris. Meg(be) 13 years old and she(be) a college student. She(be) very intelligent. She(study) 5 hours a day. She can speak three languages, English, Russian and Spanish. Chris(be) 15 years old and he(be) a high school student. He(not be) very intelligent. He(fail) all his Maths exams. He

always(meet) his friends and(ride) his bicycle. He never(do) his homework. He(like) eating fast food but he(not like) vegetables.

Our dog's name(be) Brian. It can speak well and walk on two legs. It(get up) late. It(like) watching television and eating meatballs but it(hate) bathing. It never (catch) cats because it(be) afraid of them.

Every morning I(get up) at 7 o'clock. I(wash) my face and(brush) my teeth. Then, I(get dressed) and(have) my breakfast. I usually(drink) milk or fruit juice but I never(drink) tea. After breakfast I(check) my schoolbag and(say) "Good Day" to my parents. I(leave) home at 8 o'clock and(wait for) the school bus for 10 minutes. I(get on) the school bus at 8:10. I(listen) to music with my friends in the bus. I(arrive) at school at 8:30. School(start) at 8:40. I(listen) to my teachers carefully and(study) alot. I(have) lunch at 12:10 in the cafeteria. After school I(go back) home by bus and I(get off) the bus at 4 o'clock. I(change) my clothes and(go out) at 4:30. I(go) to the playground and(play) football with my friends. We(have) dinner at 8 o'clock. After dinner I(do) my homework and(watch) cartoons. I usually(read) a book between 9:30 and 10 o'clock. I rarely(write) a letter to my aunt in Manchester. I(like) drawing pictures and painting them. I always(go) to bed at 10:30. I love my family.



Fonte: O autor.

O professor explicou aos alunos como resolver o exercício e eles começaram a realizar a atividade. O professor encorajou os alunos a interagirem entre si a fim de resolver o exercício, para que trocassem conhecimentos e tirassem dúvidas sobre a conjugação dos verbos. Alguns minutos depois de os alunos terem começado a resolver o exercício o sinal anunciou o final da aula. O professor Lucas pediu que os alunos escrevessem seus nomes nos trabalhos e o entregassem mesmo que não estivessem concluídos.

8.3 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA

A análise pós-aula, aconteceu logo após a aplicação da *aula de pesquisa* na sala dos professores, durando aproximadamente uma hora e meia. Nessa reunião, os professores refletiram sobre o que funcionou, o que não funcionou e o que consideraram necessário ser melhorado. Seguindo o protocolo da reunião de análise pós-aula, conforme estabelecido em Stepanek e colaboradores (2007), o professor Lucas foi o primeiro a apresentar suas impressões sobre a aula em virtude de ele ter sido o professor-ministrante da *aula de*

pesquisa. Em seguida, a professora Alice apresentou suas observações, seguida pela professora Sofia. Em virtude de que durante as exposições individuais de cada professor ocorreu intervenção dos outros dois professores da equipe, optamos por narrar de maneira geral os resultados das observações apresentadas pelos professores.

O professor Lucas considerou positiva a participação da turma nas atividades. Negativamente, ele identificou que a equipe programou muitas atividades para o tempo disponível, justificando assim, o fato de ele ter pulado algumas atividades conforme ilustrado no trecho abaixo.

Professor Lucas: Então... Eu considerei que o grupo estava bastante participativo [...] [...] o principal problema foi que... eu penso que nós planejamos... coisas... demais... para... um tempo curto... [...] novamente... eu tive que pular algumas partes e ir mais rápido em outras... quando eu eu estava indo muito devagar... já tinha passado uma aula... e por isso eu tive que ir mais rápido.²¹

Apesar de considerar favorável a participação dos alunos, o professor Lucas acreditou que a maioria deles estivesse com medo ou tímidos, o que impediu uma maior interação professor-aluno durante as atividades. Nesse momento, a professora Alice entrevistou afirmando que o professor passou muito tempo na parte gramatical referente à forma afirmativa, considerando o foco na explicação dos aspectos gramaticais da conjugação dos verbos como um problema. Para Alice, os professores costumam enfrentar um problema ao ensinar gramática afirmando que os alunos não gostam e dessa forma não prestam atenção.

Os professores concordaram, no entanto, que o uso dos *slides* contribuiu para manter a atenção dos alunos na aula. Como foram usados dois *slides*, o professor Lucas identificou o primeiro, sobre a revisão de pronomes, como o que despertou maior interesse nos alunos. O segundo *slide*, sobre a conjugação dos verbos no presente, foi identificado como o que menos chamou atenção dos alunos. As professoras Alice e Sofia sugeriram como possíveis justificativas para a falta de atenção dos alunos, durante a explicação sobre a conjugação dos verbos, como sendo, entre outras, o fato dela ter sido executada após o intervalo e com isso os alunos estarem se reajustando ao ritmo da atividade, e, também por se tratar apenas da pura explicação gramatical, fazendo com que alguns alunos se apresentassem, conforme observado pelas professoras, sonolentos.

²¹ So... I considered the group was very participative [...] [...] the main problem was that... I think we planned... too much... things... for... a short time [...] [...] again... I had to skip some parts and go faster in others... when I noticed that I was going very slow... it had already gone one lesson... And that's why I had to go faster...

A professora Alice costuma lecionar a maior parte do tempo fazendo uso da língua inglesa²². O professor Lucas, por sua vez, ao ser selecionado para aplicar a aula ministrou-a misturando momentos onde falava inglês e traduzindo em seguida para o português, sendo tal estratégia considerada positiva por Alice, que argumentou que ela observou que alguns de seus alunos pareceram entender elementos importantes da explicação, que uma explicação prioritariamente em inglês não costumava contemplar.

O pesquisador, enquanto facilitador observou que apesar dos professores terem definido como objetivos da aula, a aprendizagem dos pronomes pessoais e a conjugação dos verbos no presente, eles não planejaram uma atividade visando avaliar especificamente a aprendizagem dos alunos sobre tais tópicos. Ainda, o pesquisador destacou que o professor pulou a atividade de elaboração de frases, destacando essa como uma atividade que seria importante para avaliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo ensinado.

O professor Lucas, em concordância, afirmou que poderia ter focado nos verbos de ação relacionados à rotina diária, que em conjunto com a atividade de elaboração de frases poderia ter funcionado melhor para evidenciar o aprendizado dos alunos a respeito, principalmente, da conjugação dos verbos no presente. O professor Lucas completou ainda que poderia ter pulado a atividade de completar com os verbos ao invés da atividade de elaboração de frases.

A professora Alice adiantou sua observação a respeito da atividade de completar as lacunas com os verbos nos parênteses. Para ela, a atividade não funcionou, pois a maioria dos alunos observou o texto parecendo não saber exatamente o que fazer, talvez até mesmo pela falta de algum exemplo. Isso chama atenção para o fato de que os alunos não possuem grande conhecimento lexical e isso parece justificar os erros dos alunos.

Os professores Lucas e Alice de modo geral pareceram concordar com o possível potencial do exercício de elaboração de frases como uma atividade importante para acessar o grau de compreensão dos alunos sobre os tópicos. Para eles, tal potencial tem base no fato de que ao pedir que os alunos elaborem frases reais a partir de elementos como sujeitos, verbos no infinitivo e complementos, ainda que limitados, as frases produzidas pelos alunos poderiam servir como evidência de seu aprendizado sobre o conteúdo.

A professora Sofia apresentou uma compreensão errônea sobre esse tipo de exercício. Ela entendeu que seria pedido aos alunos que tivessem que elaborar frases em inglês, onde

²² Essa afirmação é baseada nas observações que o pesquisador fez no primeiro semestre de 2017 quando assistiu às aulas da professora.

teriam que conjugar verbos no presente, recorrendo apenas a qualquer conhecimento prévio que tivessem, assim, considerou o exercício como inviável.

O professor Lucas explicou novamente que a ideia seria que após a explicação gramatical sobre a conjugação dos verbos seriam distribuídos para os alunos modelos para que assim, eles pudessem criar frases a partir desses modelos. O trecho abaixo apresenta a discussão da equipe sobre essa atividade. Nele, podemos perceber que apesar de a equipe concordar com o potencial desse tipo de exercício há, no entanto, uma variação sobre a forma como eles idealizam a atividade.

Professor Lucas: A ideia de dar os modelos para eles era que... porque eles têm pouco vocabulário.

Professora Sofia: uma lista de vocabulário... verbos e substantivos

Professor Lucas: Eles não iriam criar uma sentença sozinhos a partir do zero... eles criariam algo a partir do que nós daríamos para eles... nós daríamos modelos para eles... e algo como por exemplo... *Sandra... go... cinema... Saturday...* e eles pegariam esses modelos a criariam uma sentença... então eles...

Professora Alice: ... Sim

Professora Sofia: ou... organizar as palavras... você dá para eles algumas palavras... palavras misturadas you give them some words... mixed words

Professor Lucas: Mas se eles organizarem eles já teriam o verbo conjugado

Professora Alice: sim...

Professora Sofia: sim...

Professora Lucas: Nós queremos que eles conjuguem.²³

Enquanto o professor Lucas sugeriu dar as palavras para a construção das frases já na sequência corretas faltando apenas que os alunos conjugassem o verbo em questão, a professora Sofia considerou que o exercício deveria se limitar apenas a desembaralhar as palavras, que já teriam inclusive os verbos conjugados, colocando-as na ordem correta dentro da frase. O professor Lucas argumentou que a forma como a professora Sofia estava

²³ **Professor Lucas:** The idea of giving them prompts was that... because they have very little vocabulary

Professora Sofia: a list of vocabulary... verbs and nouns...

Professor Lucas: They wouldn't create a sentence alone from nothing... they would create something from what we would give them... we would give them the prompts... and give something like for example... *Sandra... go... cinema... Saturday...* and they would get these prompts and make a sentence... Then they...

Professora Alice:... Yeah

Professora Sofia: Or... organize the words... you give them some words... mixed words

Professor Lucas: But if they organize they would have the verb already conjugated

Professora Alice: Yeah...

Professora Sofia: Yeah...

Professor Lucas: We want them to conjugate it.

idealizando a atividade não apresentaria uma colaboração para exercício da conjugação dos verbos pelos alunos.

A professora Alice considerou a sugestão apresentada pelo professor Lucas como viável, apontando o exercício favorável também para a aquisição de vocabulário pelos alunos. Assim, ela sugere inclusive o uso apenas do exercício de criação de sentenças.

O pesquisador, por sua vez, complementou mostrando um exemplo de organização para a atividade de criação de frases conforme podemos observar abaixo.

Pesquisador: Nós queremos que eles realmente entendam como fazer... I vou selecionar cinco verbos apenas... nós podemos decidir quais são os usados com maior frequência...

Professora Alice: Eu lembro que eu te enviei alguns verbos... para usar na gramática... usar como um vocabulário e dar a eles antes da atividade... assim... não é necessário nós... fazermos... um texto... mas usar... escrever uma sentença... tipo assim... use o verbo e uso o vocabulário...

Pesquisador: por exemplo... nós selecionaríamos os verbos... para dar aos Estudantes... e também nós íamos selecionar e limitar... os complementos por exemplo... porque aqui eu diria... *go... to the park... to the shopping mall... to the... beach.... Eat... a fruit... pizza... a cake... drink... soda... juice...* Nós daríamos aos Estudantes os verbos... e os complementos... e nós os pediríamos... para fazer suas próprias sentenças... se um aluno decide que ele quer fazer uma sentença dizendo... *Amanda drinks juice...* ele decidiu que ele queria criar uma sentença assim... e faz sentido para ele.

Professora Sofia: sim a estrutura correta...

Pesquisador: faz sentido para ele... e também os sujeitos... a atividade poderia ser assim... cada um dos alunos teriam que criar dez sentenças com os sujeitos, verbos e complementos que nós déssemos a eles... e eles não poderiam repetir os sujeitos [...] [...] os verbos [...] [...] e os complementos [...] ²⁴

²⁴ **Pesquisador:** We want them to really understand how to do it... I will select five verbs only... we can decide which ones are the most frequently used...

Professora Alice: I remember I sent you some verbs... to use as a grammar... to use as a vocabulary and give them before the activity... like this... it's not necessary we... do... a text... not a text... but use... write a sentence... just like this ... use the verb and use the vocabulary...

Pesquisador: for example... we would select the verbs... to give to students... and also we would select and limit.. the complements for example... because here I would say ... *go... to the park... to the shopping mall... to the... beach.... Eat... a fruit... pizza... a cake... drink... soda... juice...* We would give the students the verbs...and the complements... and we would ask them... by giving them all of these... to make their own sentences... if a student decides that he wants to make a sentence by saying that... *Amanda drinks juice...* he decided that he will create a sentence like this... and it makes sense to him

Professora Sofia: Yeah the correct structure...

Pesquisador: it makes sense to him... and also the subjects... the activity could be like this... each one of the students would have to create ten sentences with the subjects, verbs and complements we would give them... and they could not repeat the subjects[...] [...] the verbs [...] [...] and the complements [...]

Na proposta apresentada pelo pesquisador, a criação de frases pelos alunos parece ganhar um nível de dificuldade maior. No entanto, esperasse que ela leve a um nível de consciência maior por parte dos alunos, pois, uma vez que seriam entregues aos alunos as listas de vocabulários devidamente relacionados, estes poderiam conscientemente elaborar frases que tivessem sentido para eles. Dessa forma, o pesquisador sugeriu que os resultados das produções dos alunos poderiam servir como evidências sobre o aprendizado dos alunos a respeito de como conjugar os verbos.

A professora Sofia complementou argumentando que a equipe poderia iniciar usando um exercício mais simples, como o de organizar frases com as palavras embaralhadas e concluiu defendendo que a equipe precisava tentar todos os tipos de exercícios, sugerindo que fossem exercícios mais curtos. O professor Lucas recomendou que o próximo professor, ao aplicar a aula, fique atento ao tempo das atividades, relembrando seu próprio caso.

8.4 O PRIMEIRO MELHORAMENTO DA AULA DE PESQUISA

A reunião para o melhoramento da *aula de pesquisa* ocorreu no dia 26 de setembro de 2017 pela manhã na sala do CELEPI, estando presentes apenas o professor Lucas e o pesquisador. O encontro foi agendado para o turno da manhã para que nesse mesmo dia, no turno da tarde, ocorresse a aplicação da *aula de pesquisa* melhorada. Dessa forma os professores não teriam muito tempo entre a primeira aula aplicada e a versão melhorada. Como a carga horária para o ensino de inglês para o primeiro ano do Ensino Médio se limita a duas aulas de 40 minutos em média por semana, isso significa que os professores teriam apenas um encontro com os alunos por semana. Com isso, os professores se preocuparam em não deixar uma aula “em branco” entre as aplicações da *aula de pesquisa*.

Com essa justificativa, e por proposta do professor Lucas, os professores decidiram se reunir na terça de manhã mesmo com a impossibilidade da participação da professora Sofia, que não poderia comparecer, pois a mesma lecionava no período da manhã de segunda a sexta. Apesar dos professores Lucas e Alice concordarem em se reunir pela manhã a professora Alice não compareceu ao encontro por motivos pessoais. Por essa razão, o melhoramento da *aula de pesquisa* ocorreu apenas entre o professor Lucas e o pesquisador.

Vale destacar, que apesar da ausência das professoras Alice e Sofia na reunião, a equipe de professores trocaram algumas ideias sobre o melhoramento da aula através do grupo de *Whatsapp*. O Professor Lucas foi o primeiro a apresentar ideias para o melhoramento da aula mostrando um novo texto a ser trabalhado com os alunos, que se

caracterizava principalmente por ser menor do que aquele que foi utilizado na primeira aula. O texto apresentado pelo professor Lucas foi considerado viável pela professora Alice e não obteve nenhuma opinião da professora Sofia, no entanto Lucas enfatizou que as professoras também poderiam trazer suas próprias sugestões. A professora Alice por sua vez, apresentou dois textos contendo atividades do dia a dia.

Também via *Whatsapp*, o professor Lucas alertou sobre a questão do tempo de aula conforme podemos ver abaixo.

Professor Lucas: Eu percebi que há um grande erro em nosso plano de aula em relação ao tempo das aulas. Uma aula em uma escola do estado não é de 45 minutos; na verdade é de 40 minutos. Ao invés de 90 minutos, nosso plano de aula deveria ser para 80 minutos (Grupo de Whatsapp *Lesson Study*).²⁵.

Com essa informação e, levando em conta o uso de equipamentos como projetor e *notebook*, que de acordo com o professor Lucas toma cerca de dez minutos de preparação, a preocupação em relação ao tempo disponível para as atividades de aprendizagem aumentou. O pesquisador sugeriu usar *flashcards* para evitar o uso do projetor e *notebook* ganhando assim mais tempo para as atividades e o professor Lucas também apresentou como solução, que se deixassem os equipamentos já todos conectados e em “estado de hibernação” que assim levaria poucos minutos para serem religados. Em relação a essa discussão não houve opinião apresentada pelas professoras Sofia e Alice.

Na reunião presencial para o melhoramento da *aula de pesquisa*, o professor Lucas e o pesquisador organizaram a ideias e redigiram o plano de aula para a segunda aplicação da aula.

Levando em consideração que um dos objetivos identificados pelos professores na definição do tema de pesquisa era a cooperação entre os alunos, que, na primeira aula não foi contemplada nas atividades, o professor Lucas e o pesquisador, buscaram melhorar as atividades de aprendizagem planejadas contemplando esse objetivo, a fim de que elas pudessem ocorrer possibilitando uma maior interação entre os alunos.

Outro aspecto melhorado se refere à descrição de como seriam realizadas as atividades de aprendizagem. O detalhamento dessa descrição era importante por garantir que o professor que fosse selecionado para lecionar se apropriasse com maior clareza sobre a dinâmica e ritmo da aula. O melhor detalhamento da descrição das atividades de aprendizagem

²⁵ I noticed that there is a big mistake in our lesson plan concerned to the time of the lessons. A lesson in a state school is not 45 minutes; it's in fact 40 minutes. So instead of 90 minutes, our plan should be for 80 minutes. (Lesson Study Whatsapp Group 23/09/17 11:55:56)

possibilitou ao professor Lucas e ao pesquisador pensarem melhor sobre as reações e respostas esperadas dos alunos em cada etapa da aula, e conseqüentemente, as respostas do professor sobre as reações e respostas dos alunos. Adicionalmente, foi verificado o melhoramento da avaliação e das perguntas usadas como guia de observação para a coleta de evidências sobre o aprendizado e a respostas dos alunos durante as atividades.

Resgatando a ideia sugerida pela professora Sofia na reunião de análise pós-aula, concordada entre a equipe, planejou-se pequenos exercícios ao final de cada etapa da aula.

Ficou mantida a atividade sobre revisão de pronomes, no entanto, o professor Lucas e o pesquisador concordaram em realizá-la sem auxílio de *slides*. Dessa forma, concordou-se em usar *flashcards* que seriam entregues aos alunos, um kit para cada um dos grupos que seriam formados durante a aula, e após a exemplificação sobre como os pronomes substituem substantivos, os alunos, em grupo, decidiriam qual pronome substituiria corretamente os sujeitos das frases escritas no quadro pelo professor. Após a decisão do grupo, os alunos iriam ao quadro para colar o *flashcard* que contivesse o pronome considerado correto. Finalmente, durante a correção, o professor perguntaria aos alunos de outros grupos se estes concordavam ou não com a decisão do grupo anterior, na tentativa de estimular a cooperação e o compartilhamento do conhecimento entre os alunos.

Após essa revisão planejou-se a administração de um pequeno exercício sobre pronomes conforme ilustrado na Figura 7:

Figura 7 – Exercício sobre pronomes.

Complete com pronomes que se relacionam com sujeitos entre parênteses.

_____ loves eating fruits (João)

_____ travel every year (João and Renata)

_____ like to walk in the park (My mother and I)

_____ speaks French (Rebecca)

_____ plays with an old toy (The dog)

Fonte: o autor.

Em relação à atividade sobre a conjugação de verbos, planejou-se explicar aos alunos como se conjuga o verbo em inglês, comparando com a conjugação do verbo em português, chamando atenção dos alunos para os sufixos que são adicionados aos verbos quando conjugados. A comparação da conjugação dos verbos nas duas línguas cumpriria o objetivo de ilustrar aos alunos que a língua inglesa possui apenas um sufixo a ser adicionado ao verbo contra vários da língua portuguesa. Após a explicação, seria entregue aos alunos um novo

exercício sobre o tópico. O exercício conteria frases simples com lacunas que deveriam ser preenchidas com a conjugação correta dos verbos entre parênteses.

Após o exercício, a próxima atividade planejada foi sobre a construção de frases negativas e interrogativas no presente, contemplando o uso do auxiliar “do”, um dos tópicos considerados como difíceis para os alunos aprenderem. Nessa etapa, se decidiu apresentar aos alunos como o uso de um verbo auxiliar ocorre ilustrando através de exemplo na língua portuguesa. No exemplo em português o professor iria apresentar duas frases: *ela cantará* e *ela vai cantar*. O professor então deveria perguntar aos alunos o que eles notam de diferente entre as duas frases na expectativa de que eles notassem a diferença na forma do verbo *cantar* que no primeiro exemplo está flexionado – *cantará* – enquanto no segundo, graças ao uso do verbo *ir* como auxiliar para a construção de frases no futuro, ele permanece na sua forma infinitiva – *(vai) cantar*.

Com essa ilustração, esperava-se que os alunos observassem que ao usar o auxiliar “do” em inglês os verbos no inglês permanecem na sua forma base, sem os sufixos *s*, *es*, e *ies*, quando se tratassem da terceira pessoa do singular, uma vez que o auxiliar se encarregaria de se flexionar no lugar do verbo principal, e peculiarmente no caso do inglês, que sofre flexão apenas na terceira pessoa do singular, somente nesse caso o auxiliar “do” é flexionado. Em relação ao caso do auxiliar “do” se flexionar quando presente na frase contendo um sujeito de terceira pessoa, planejou-se o uso de um *flashcard* contendo o sufixo “*es*” para exemplificar como o auxiliar – *do* – “toma” do verbo principal o seu sufixo ilustrando a partir da frases *he washes his hand* onde, ao reescreve-la na forma negativa o professor construiria no quadro a seguinte frase: *he do not washes his hand* e uma vez que o sufixo *es* no verbo *wash* se tratava de um *flashcard* colado ao final de *wash*, este seria movido do verbo principal ao verbo auxiliar “do” que por isso se tornaria “*does*”.

Prevedo que essa ilustração poderia levar os alunos a pensar que o auxiliar “do”, por “tomar” os sufixos dos verbos principais quando em situação de terceira pessoa do singular, o professor Lucas e o pesquisador concordaram em elaborar a seguinte pergunta: *Já que o verbo auxiliar “do” toma os sufixos dos verbos conjugados significa dizer que quando o verbo terminar em “s” o auxiliar vai virar “dos”? e para as outras terminações “does” e “doies”?*

A essa pergunta esperava-se que os alunos tivessem compreendido que sempre seria a forma “*does*” por causa da regra de conjugação dos verbos no que se refere às terminações do verbo principal e as formas do sufixo a serem usadas onde se prescreve que os verbos terminados em “o” serão acrescentados do sufixo “*es*”. Após essa explicação planejou-se utilizar um *slide* contendo frases afirmativas e se pediria aos alunos que as transformassem para as

versões negativa e interrogativa. Depois dessas atividades, planejou-se um exercício de revisão de todos os assuntos abordados.

Após a finalização do planejamento, o plano de aula foi enviado para os professores e o pesquisador se encarregou de imprimir os exercícios e materiais necessários para a aplicação da aula.

8.5 A PRIMEIRA REAPLICAÇÃO DA AULA DE PESQUISA

A reaplicação da *aula de pesquisa* ocorreu no dia 27 de setembro. Devido ao fato de que as professoras Alice e Sofia não compareceram a reunião de melhoramento, e também, à realização de algumas mudanças no plano de aula a *pesquisa de aula* foi aplicada pelo pesquisador enquanto facilitador. Stepanek e colaboradores (2007), justificam que a aula pode ser aplicada pelo facilitador como um passo de transição para equipes mais hesitantes.

Outro detalhe importante é o fato de que a professora Alice pensou que ela seria a professora escolhida para ministrar a aula e com isso ela, por não ter comparecido à reunião de planejamento e mesmo tendo recebido via *Whatsapp* uma cópia do plano de aula, organizou uma aula para que fosse aplicada naquele dia. Novamente aqui podemos observar que a professora Alice pareceu não estar em sintonia com as atividades da *Lesson Study*.

A aula foi realizada com outra turma da professora Alice, chamada 102, no 5º e 6º tempo. Conforme o planejamento, o professor começou com a revisão sobre os pronomes pessoais, perguntando aos alunos quais eram os pronomes em inglês. A maioria dos alunos demonstraram possuir conhecimento prévio sobre os pronomes e de maneira muito participativa responderam *I, we, he, she, you, they, it, you*.

O professor deu continuidade exemplificando como alguns pronomes podem substituir os sujeitos de modo a evitar a sua repetição nas frases. Perguntou-se aos alunos, por exemplo, qual pronome eles usariam em substituição a *Igor*, na frase *Igor teaches English*, a maioria respondeu *he*. Da mesma forma na frase *Sofia, Lucas and Alice are teachers*, os alunos acertaram ao responder que recorreriam ao pronome *they* em substituição a *Sofia, Lucas and Alice*.

Dessa forma, o professor avançou para o exercício em grupo. Pediu-se que os alunos formassem quatro grupos, sendo entregue a cada grupo um *kit* contendo *flashcards* com os pronomes. Houve certo alvoroço na formação dos grupos e se percebeu que alguns alunos não queriam participar de grupos onde havia alunos de quem eles não eram próximos. Enquanto em três grupos os alunos se aproximaram reunindo-se em um dos quatro cantos da sala cada,

no último grupo não ocorreu a aproximação dos alunos que ficaram mais distantes entre si. Apesar de ser importante a aproximação dos alunos, pois, a atividade em questão demandaria a interação e cooperação entre os alunos, o professor não insistiu na aproximação dos alunos.

Após os grupos terem sido formados, o professor escreveu no quadro quatro frases: *Luan Santana plays the guitar*, *Caio Castro and Letícia Collin are actors*, *The rain falls hard* e *My mother and I like to meet everyday*. Em seguida foi pedido aos alunos que em grupo discutissem qual o pronome apropriado para substituir os sujeitos das frases, sendo que cada grupo ficaria responsável por responder uma das frases. Assim, o primeiro grupo substituiu *Luan Santana* por *he*; o segundo grupo substituiu *Caio Castro and Letícia Collin* por *they*; o quarto grupo substituiu *My mother and I* por *we*. Na hora da correção, o professor perguntou dos demais grupos se concordavam com a resposta de cada frase. O terceiro grupo, no entanto substituiu *The rain* por *she*, e ao se perguntar para os outros grupos se eles concordavam com a resposta do terceiro grupo, alguns alunos afirmaram que estavam com dúvidas.

Devido a essa dúvida, o professor explicou os usos de *he*, *she*, *it* comparando com os usos dos seus equivalentes no português *ele* e *ela*. Explicou-se aos alunos que enquanto no português utilizam-se os referidos pronomes para tratar tanto de pessoas e demais sujeitos de terceira pessoa do singular como, objetos, animais, sentimentos; no inglês existem os pronomes que são usados para tratar de pessoas (*he*, *she*) e um último quando nos referimos a objetos, animais, sentimentos (*it*).

A partir dessa explicação, os alunos se adiantaram em informar que o pronome apropriado seria *it*, comemorando o seu acerto com palmas. Em seguida foi entregue aos alunos um exercício sobre pronomes, que não foi corrigido com os alunos durante a aula devido ao tempo.

O professor então deu continuidade a aula iniciando a explicação sobre a conjugação dos verbos. Para isso ele usou dois impressos contendo a conjugação do verbo *cantar* em português e em inglês, chamando a atenção dos alunos para os sufixos que se acrescentam ao verbo nas duas línguas a fim de que os alunos notassem que no caso do inglês há apenas uma variação contra as várias no caso português. A essa observação alguns alunos se adiantaram em afirmar:

Aluna: É só o “s” que a gente coloca...

Alunos: “es, ies”...

Com base nas afirmações dos alunos, o professor se adiantou em perguntas aos alunos quando se usam cada uma dessas formas de sufixo. Ademais, a fim de apresentar os verbos *to*

be e *to have* como verbos irregulares onde não se aplicam o acréscimo dessas formas, questionou os alunos se lhes seria acrescentado apenas o *s*, resultando no caso do *be* em um *bes*. Alguns alunos interagiram respondendo que não era correto a forma *bes* e após a explicação de que estes eram verbos irregulares o professor retornou a pergunta sobre quando se usariam então cada uma das formas de sufixo.

Os alunos pareceram não saber, assim o professor utilizou outros impressos contendo agrupadas as terminações características que regem o acréscimo de cada uma das três formas do sufixo (*s*, *es*, *ies*). Apontando para o primeiro grupo de terminações – *o*, *s*, *ss*, *ch,sh*, *x*, e *z* – perguntou-se aos alunos qual a forma do sufixo deveria ser acrescentada. Dessa forma, os alunos conseguiram resgatar na memória algum conhecimento prévio e responderam de maneira correta. O trecho abaixo ilustra essa etapa da aula.

Professor: esse grupo aqui... *o*, *s*, *ss*, *ch,sh*, *x*, e *z*... vira o que?...

Alunos: es...

Professor: Alguém discorda?...

Aluna: ies...

Alunos: é es...

Em seguida, o professor mostrou um cartaz contendo a terminação de verbos em *-y* e questionou os alunos sobre qual a forma do sufixo que seria apropriada nesse caso. A maioria dos alunos respondeu de maneira correta. Após o professor ter destacado a diferença sobre o verbo terminar em *-y* precedido de vogal ou consoante foi entregue novamente aos alunos uma folha de exercício. Alguns alunos demonstraram insatisfação sobre ter que realizar outro exercício.

Enquanto realizavam o exercício, alguns alunos tentaram pedir ajuda dos professores Lucas, Alice e Sofia. O segundo exercício também não foi corrigido por questão de tempo e o professor, após o tempo determinado para a resolução do exercício deu continuidade a aula introduzindo o tópico sobre a forma negativa e interrogativa.

O professor então escreveu a frase *The rain falls hard* e perguntou aos alunos como a transformaria em uma negação. Os alunos se confundiram entre usar *not* e *no*, mas concordaram sobre acrescentar uma das duas palavras. O professor então perguntou aos alunos se não estaria faltando algo a mais e alguns alunos responderam que faltava o verbo auxiliar. Questionados sobre qual seria o verbo auxiliar alguns alunos responderam *is*, *are*. Houve um aluno, porém que respondeu *do*, *does not*.

Conforme o planejamento, professor ilustrou o uso de um verbo auxiliar em uma frase em português (*ela cantará*, *ela vai cantar*) destacando para os alunos que com o uso do auxiliar o verbo principal retorna a sua “forma base” e sendo por sua vez, o verbo auxiliar o

que viria a se conjugar. No caso do inglês o professor informou que é como se o verbo auxiliar “tomasse” o sufixo de conjugação do verbo principal. Assim questionou aos alunos se no exemplo *the rain falls hard* a sua versão negativa viraria *the rain dos not fall hard*. Uma aluna rapidamente se espantou perguntando se o auxiliar não iria ser *does*.

O professor, por sua vez, perguntou à aluna porque seria *does* ao que ela respondeu que é porque ele termina em *o*. Dessa forma, o professor avançando para o quadro escreveu duas frases *I cry* e *he cries* e suas versões negativas *I do not cry* e *He does not cry* e questionou então os alunos por que somente no caso de *he cries* o “do” se torna *does* (*he does not cry*) enquanto em *I cry*, o auxiliar permanece *do* (*I do not cry*). Os alunos não souberam responder e assim o professor ilustrou conforme havia sido planejado com o uso do *flashcard* que como nas demais pessoas à exceção da terceira pessoa do singular, o verbo não “carrega” nenhum sufixo para ser “transferido” para o verbo auxiliar. Com o uso dessa metáfora, de que o verbo auxiliar “toma” do verbo o sufixo de conjugação e passa então a carregá-lo pelo verbo, os alunos parecerem compreender essa relação.

Avançando para a forma interrogativa, o professor lembrou aos alunos que como no caso do verbo *to be* em que o verbo vem antes do pronome ou sujeito, os verbos de modo geral também precisariam realizar esse movimento, mas como a existência do verbo auxiliar se faz necessária, porém cabendo ao verbo auxiliar o papel de se colocar antes do pronome ou sujeito. Como se aproximava do final da aula, o professor pulou o exercício sobre o as formas negativa e interrogativa e avançou para o exercício final. O exercício final tinha por objetivo fazer com que os alunos montassem frases com os sujeitos, verbos e complementos disponíveis na folha de exercício entregue a eles.

8.6 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA DA SEGUNDA AULA

A reunião de análise dessa aula também ocorreu logo após seu término, durando aproximadamente quarenta e cinco minutos. Antes da reunião se iniciar, a professora Alice argumentou que achava que ela seria a professora responsável por ministrar a aula e que na noite anterior estava pesquisando alguns exemplos e textos para trazer para a aula. Isso demonstra que ela parece não ter compreendido a natureza colaborativa da *Lesson Study*.

O pesquisador começou apresentando suas impressões sobre a aula. Ele observou que a maioria dos alunos pareceu possuir bastante conhecimento prévio sobre os tópicos abordados. Em relação à primeira atividade, ele a considerou como apropriada e direcionada ao *tema de pesquisa* idealizado originalmente pelos professores, que visava estimular a cooperação entre os alunos. Em relação aos demais exercícios, para o pesquisador, deveriam

favorecer também a cooperação, podendo ter sido planejados para serem realizados em duplas a fim de que os alunos compartilhassem conhecimento.

O pesquisador pontuou também que, apesar de os alunos parecerem possuir bastante conhecimento prévio, em alguns aspectos da conjugação de verbos em si eles apresentaram dificuldades na resolução do exercício. Como ponto positivo, ele destacou a interação ocorrida durante a aula graças ao conhecimento prévio de alguns alunos, possibilitando a realização de perguntas aos alunos, a fim de checar lacunas que ainda existiam para esses alunos em relação ao seu conhecimento.

Como pontos negativos, o pesquisador apontou a ausência do projetor, que fazia parte do planejamento original, mas não conseguiu ser providenciado para esta aula, impedindo assim a execução de atividades com o uso de *slide*. O último exercício também não teve muito tempo disponível para a sua execução.

Em seguida, a professora Alice apresentou suas impressões. Para Alice, o uso de exemplos com frases simples foi positivo. Negativamente, a professora indicou o foco na explicação gramatical como um problema, argumentando que os alunos não querem ver a regra e sim a prática conforme ilustra o trecho abaixo.

Professora Alice: Quando você usa... nós sempre usamos a gramática como o foco principal... nós temos problemas... porque... eles não gostam... de ver a regra... eles querem ver a prática... quando você faz isso... quando você usa isso... não fala apenas sobre as regras... você pratica realmente... você quer praticar... então... prática... prática... prática... é o mais importante na minha opinião... não é importante apenas falar sobre... é bom pra mim... porque eu sempre passo muito tempo falando sobre as regras gramaticais também.²⁶

Como podemos ver no trecho, a professora Alice considera negativo quando se mantém o foco exclusivamente na gramática. Embora ela identifique que esse problema existe em sua própria prática, ela o considera como um ponto que precisa ser melhorado.

Em resumo, de acordo com a Alice, o que precisa ser melhorado é a mudança do foco na explicação gramatical para a realização de atividades práticas, ou seja, usar exercícios em que eles possam perceber a gramática de maneira prática e não a mantendo como o foco exclusivo da aula.

²⁶ When you use... we always use grammar as the main focus... we have problems... because... they don't like it... to see about the rule... they want to see the practice... when you do this... when you use this... not just to talk about the rules... you really practice... you want to practice.. so... practice... practice... practice... is the most important point in my view... it's not important just to talk about... it's good for me... because I always spend much time to talk about the grammar rules too.

O professor Lucas foi o próximo e afirmou que os alunos dessa turma foram muito mais participativos do que os alunos da primeira turma. Também, o professor observou duas situações: alguns alunos compartilhavam conhecimento com outros alunos durante as atividades; e alguns alunos não interagiam, mas obtinham sucesso em suas repostas. Ainda, argumentou que as atividades realizadas foram apropriadas para os objetivos que tinham sido planejados.

Em relação ao que não funcionou, o professor Lucas, com base em suas observações, apontou que alguns alunos não gostaram da ideia de cooperar nas atividades, preferindo realizar as atividades por conta própria. Outro aspecto negativo identificado por Lucas foi a existência de um tipo de competição entre os grupos durante as atividades, ilustrado, por exemplo, em um determinado momento que um grupo ofereceu ajuda a outro que não aceitou.

Em relação ao que considerou precisar ser melhorado, ele argumentou que deveriam buscar maneiras mais práticas de ensinar o conteúdo e que se produzissem materiais de apoio permanentes para as aulas, evitando assim o seu descarte depois de finalização aula.

A professora Alice entrevistou nesse momento e acrescentou que sente a necessidade do uso de inglês nas atividades, defendendo que os alunos esperam pelo uso do inglês na sala. Ela informou ainda que em suas aulas costuma usar o inglês inclusive durante as instruções e explicações. No entanto, ela lembrou que alguns de seus alunos já a informaram que muitas vezes acabam tendo dúvidas sobre o conteúdo devido às suas explicações serem em inglês, mas a partir de explicações em português esses alunos têm suas dúvidas sanadas. Refletindo sobre essa situação, a professora Alice admitiu precisa mudar sua prática e usar uma explicação bilíngue.

Sobre esse tema, vários são os autores que tem buscado refletir a respeito do uso da língua materna na sala de aula de língua estrangeira (PEREIRA, 2001; BARNABÉ, 2008; CUNHA; MANESCHY, 2011; RODRIGUES, 2012), sendo seu uso quase inevitável uma vez que o aluno faz uso dela para a aprendizagem da língua estrangeira (BARNABÉ, 2008). A autora, com base em Widdowson (1991), discute o tema a partir de dois vieses do uso da tradução, sendo no nível formal e no nível do uso, considerando este último como um recurso eficaz na aula de língua estrangeira, pois através dele o aluno aprende a relacionar e comparar diferentes formas de se expressar na língua materna e na língua estrangeira reconhecendo atos de comunicação como descrição, instrução, identificação entre outros; enquanto a primeira implica em se traduzir palavra por palavra de maneira a comparar as duas línguas.

O consenso entre os autores é uma aceitável compreensão de que se utilize a língua materna em sala de aula, porém sem excesso (RODRIGUES, 2012). Em sua discussão, a

autora recorre a Moreira e Gil (2004) ao apontar que o uso da língua materna pode resultar de fatores como o grande número de alunos, a falta de infraestrutura, a falta de proficiência dos professores entre outros. Em uma matéria²⁷ do *site* do Conselho Britânico *Teaching English*, Sulaiman Jenkins discute sobre o quanto de língua materna os aprendizes deveriam usar em sala de aula. Jenkins (TEACHING ENGLISH, 2018) exemplifica a questão através de uma analogia conforme afirma: “eu gosto de pensar sobre permitir o uso da L1 (língua materna) como adicionar sal à comida; se não tiver sal, a comida não terá um gosto muito bom, e se tiver sal de mais se estraga o prato”²⁸.

Dando continuidade, a professora Sofia foi a próxima a apresentar suas impressões. Segundo ela, as técnicas foram boas e os alunos interagiram bem. Ela também achou que os exercícios curtos funcionaram bem devido ao tempo. Sobre o que não funcionou ela informou que mesmo com os exercícios curtos alguns alunos não conseguiram finalizar o exercício sobre conjugação de verbos na forma afirmativa. Em relação ao que poderia ser melhorado, Sofia apontou a metodologia para o ensino da terceira pessoa. Ela sugeriu ainda, que devido ao pouco tempo de a aula, o foco fosse mantido em apenas um tópico.

A professora informou ainda, que alguns alunos apresentaram uma confusão sobre o acréscimo do sufixo *-s* da terceira pessoa do singular com o plural. Os professores Lucas e Alice também alegaram ter observado esse tipo de confusão em alguns alunos e sugeriram que a causa pode ter origem no pouco conhecimento lexical dos alunos.

Após a apresentação das observações dos professores, foram apresentados os dados das entrevistas realizadas com três alunos ao final da aula. Cada professor observador perguntou a um aluno sobre o que ele/ela havia gostado e o que não havia gostado na aula e ainda, se ele achava que algo na aula poderia ser melhorado.

A professora Alice, por precisar sair para lecionar, pediu para ser a primeira. De acordo com Alice, o aluno que ela entrevistou disse ter gostado da aula e que aprendeu bem, pois a explicação havia sido português, com exemplos simples e exercícios curtos. O aluno não apresentou algo que não tivesse gostado na aula e em sugestão para a próxima aula informou que pudesse ser outro conteúdo.

A aluna entrevistada pelo professor Lucas também respondeu ter gostado da explicação em português, sugerindo para que as próximas aulas pudessem também ser em português.

²⁷ Matéria disponível no site conforme link: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sulaimanjenkins/a-golden-question-how-much-l1-should-our-learners-use-class-1>

²⁸ Tradução nossa do original “I like to think of allowing students the use of L1 like adding salt to cooking; if there is none, then it doesn't taste very good, and if there's too much, it ruins the dish”

A aluna entrevistada pela professora Sofia disse ter achado a aula muito divertida, informando que com as dinâmicas ela pôde aprender mais e gostaria de que todas as aulas pudessem ser com o tipo de dinâmicas que foram utilizadas na aula. Assim, ela não informou algo que tivesse desgostado e não soube sugerir algo a ser melhorado.

Ao final da reunião de análise pós-aula, o pesquisador conduziu uma rápida avaliação sobre as dificuldades de participação dos professores nas atividades da *Lesson Study*. A justificativa para essa avaliação tem base no fato de que até aquele momento haviam sido identificados alguns problemas, como a ausência em reuniões de planejamento. Como exemplo, foi apontado que durante a fase de planejamento da primeira aula a professora Sofia não pôde comparecer em uma reunião e a professora Alice em outra, fazendo com que na maioria das reuniões apenas dois professores da equipe estivessem presentes. Outro problema identificado se tratava da compreensão errônea sobre a prática da metodologia. Em relação a esse problema exemplificamos ao lembrar a primeira aplicação da *aula de pesquisa*, onde a professora Alice se ausentou da aula para acompanhar o andamento das atividades de outra turma mesmo havendo sido contratado um substituto para assumir as suas outras turmas daquele dia.

Outra situação avaliada foi a dificuldade de professores se reunirem em outros horários, resultando em um obstáculo para agendar a reunião de melhoramento da aula, que mesmo depois de agendada, acabou contando com a presença apenas do professor Lucas e do pesquisador.

O pesquisador enfatizou a natureza colaborativa da *Lesson Study*, que necessita da reunião constante da equipe de professores assim como, a troca de conhecimentos e colaboração de todos para a realização do planejamento, que deve refletir a ideia da equipe e não apenas de um ou dois membros. Ainda, reiterou-se a importância da observação pelos professores da equipe com o foco nos alunos a fim de se coletar evidências de sua aprendizagem.

O professor Lucas considerou como prejudicial à equipe quando algum outro professor, depois de agendado um encontro da *Lesson study*, não comparecia por conta de algum problema que tinham para resolver. Ele argumentou que as professoras Alice e Sofia precisavam se lembrar de que ao se disponibilizarem para uma reunião, elas não estavam marcando apenas com o pesquisador, mas também com ele, e que por isso, deveriam levar em conta que ele também abria mão de outros afazeres pessoais importantes para que pudesse de participar das reuniões.

A professora Sofia se justificou informando que possuía apenas as tardes de terça e quarta de folga da escola, sendo esse o tempo que ela tinha para resolver seus assuntos pessoais e domésticos. Levado isso em consideração, ela argumentou que preferiria que os encontros da equipe pudessem ter sido em apenas um dia da semana, alegando que mais do que isso seria complicado para ela.

Ainda, o professor Lucas apontou que a ausência de qualquer um dos professores nas reuniões de planejamento fazia com que o professor ausente ficasse sem saber exatamente como proceder caso fosse selecionado para lecionar. Podemos acrescentar que, mais do que isso, a ausência de um dos professores descaracteriza o senso de cooperação, característico da *Lesson Study*, e ainda inviabiliza o crescimento da equipe em relação à troca de conhecimento, gerando um planejamento que não reflete a ideia da equipe, apenas de um ou dois membros da equipe, ou ainda, apenas o pensamento de um professor como foi o caso da segunda aula planejada se desconsiderarmos a intervenção do pesquisador.

Dificuldades semelhantes foram identificadas por Nashruddin e Nurrachman (2016) e Felix (2010). Em seu experimento, Nashruddin e Nurrachman (2010) encontraram dificuldades para formar uma equipe de professores, ocorrendo que um professor sozinho preparava a aula e todo o material necessário para a sua aplicação. Felix (2010) por outro lado, montou a equipe com a sua orientadora e outra colega de mestrado na etapa de planejamento da aula que executou e, a aplicação da aula ocorreu de maneira individual na maior parte do tempo.

Quando não se consegue reunir uma equipe de professores que consigam trabalhar colaborativamente durante as fases do ciclo da *Lesson Study*, há uma tendência para a descaracterização da metodologia, pois, como defendem Nashruddin e Nurrachman (2016), o trabalho colaborativo entre a equipe é uma das “armas” da *Lesson Study*.

Apesar de que no contexto de nossa pesquisa encontramos dificuldades de reunir os três professores, ainda assim, consideramos que nosso experimento não se distancia da *Lesson Study*, em virtude de, apesar das ausências, parecer existir entre os professores um sentimento de pertencimento ao grupo.

8.7 O SEGUNDO MELHORAMENTO DA AULA DE PESQUISA

A reunião para o melhoramento da segunda aula ocorreu no dia 05 de outubro de 2017, na casa do pesquisador no turno da noite. A reunião durou aproximadamente duas horas, ocorrendo entre as 19:00 e 21:00 horas e teve como objetivo melhorar a aula para uma terceira e última aplicação.

A reunião contou com a participação dos três professores da equipe e se iniciou com a análise dos exercícios dos alunos realizados na última aula. No exercício sobre os pronomes a maioria dos alunos cometeram apenas pequenos erros, já no exercício sobre a conjugação dos verbos os professores constataram que a maioria dos alunos acrescentou o sufixo *-s* em todas as pessoas.

A professora Sofia sugeriu que esse comportamento pode ter origem no excesso de instrução gramatical, onde o aluno depois de ouvir por repetidas vezes ouvir que ao se conjugar verbos no presente se deve acrescentar *-s*, ele acaba por acrescentar a partícula ao verbo em todas as pessoas do discurso. Os professores discutiram que deveriam focar no ganho de vocabulário pelos alunos. A professora Sofia argumentou que não costuma se preocupar com a questão gramatical, pois ela informa que é possível a cada aula retomar tópicos gramaticais e com isso eles vão se lembrando e assim fixando.

Analisando o exercício de muitos alunos a professora Sofia se convenceu de que eles ainda não tinham conseguido analisar os sujeitos e identificar as pessoas do discurso, os levando a se confundir sobre quando deviam acrescentar ou não o sufixo *-s*. A professora Alice demonstrou um descontentamento sobre o desempenho de seus alunos, uma vez que esse conteúdo não é inédito para eles, já que faz parte do currículo do ensino fundamental.

Os professores concordaram em fazer poucas mudanças na aula. Em substituição ao tópico sobre pronomes pessoais, os professores concordaram com a sugestão da professora Alice em trabalhar um texto sobre a rotina diária, com intuito de os alunos ganharem vocabulário. Para isso os professores buscaram referência em um livro eletrônico do acervo do professor Lucas sobre a rotina diária. A professora Alice sugeriu ainda, que junto ao texto sobre a rotina diária fosse entregue uma folha contendo uma lista de vocábulos, acompanhado de ilustrações visuais.

Os professores decidiram também incluir advérbios de frequência como um tópico a abordar, por este se relacionar aos verbos da rotina diária. Para trabalhar com advérbios, os professores decidiram utilizar um cartaz contendo os advérbios de frequência e também pensaram em estimular os alunos através de perguntas sobre com que frequência eles costumam realizar ações rotineiras como navegar na internet, ir à igreja, sair com os amigos.

Após a sugestão da inserção de advérbios na aula, os professores planejaram trabalhar com um texto sobre a rotina diária, que depois de lido, os alunos deveriam identificar os advérbios contidos no texto, para que depois pudessem utilizar algum advérbio na construção de uma sentença falando de si próprio.

Em seguida, planejou-se uma pequena revisão sobre a conjugação dos verbos no presente, a fim de se fixar o conhecimento sobre as regras de conjugação, uma vez que este foi um tópico, que de acordo com os resultados do exercício realizado na última aula, os alunos não pareceram ter se apropriado ainda.

Depois de rever a conjugação dos verbos, os professores planejaram uma atividade onde, os alunos divididos em quatro grupos, deveriam cooperar e formar três frases no presente utilizando advérbios de frequência. Nessa atividade o professor aplicador entregaria folhas de papel cartão para que os alunos escrevessem suas frases, que depois seriam corrigidas no quadro.

Seguindo a sugestão da professora Sofia de se planejar poucas atividades devido ao tempo curto, os professores planejaram apenas mais uma atividade a ser realizada individualmente, na qual os alunos deveriam escrever poucas frases resumindo sua rotina diária. Para controle do tempo de cada atividade a professora Alice sugeriu que o professor-ministrante utilizasse um alarme.

Ao final da reunião de melhoramento a professora Alice foi selecionada para aplicar a aula, que ocorreria apenas na próxima semana na tarde de quarta.

8.8 A SEGUNDA REAPLICAÇÃO DA AULA DE PESQUISA

A terceira aula ocorreu no dia 11 de outubro com a mesma turma da semana anterior devido à impossibilidade dos professores, com exceção da professora Alice, se reunirem na terça à tarde. Ainda, na quarta-feira à tarde a professora Alice tinha apenas uma turma de primeiro ano, que era chamada de 102.

A professora Alice começou a aula anunciando que trabalharia novamente o *presente simples* e começou fazendo uma rápida revisão sobre pronomes, perguntando para a turma que pronomes seriam usadas para tratar de alunos a quem ela apontava com o braço. Os alunos em sua maioria responderam corretamente. É importante informar que a professora realizou grande parte da aula em inglês, mesclando com o português em alguns momentos, o que lhe exigiu bastante gesticulação a fim de que os alunos entendessem o que ela dizia.

Em seguida a professora entregou para cada aluno uma folha de papel contendo os verbos de ação com figuras ilustrativas. Depois, a professora começou a revisar a conjugação dos verbos, perguntando aos alunos como dizer *eu amo*. Uma aluna respondeu simplesmente *I love*. A professora então disse aos alunos que precisamos do pronome *I* e o verbo *love*, que os alunos responderam *to love*.

Dando continuidade, ela avançou perguntando aos alunos como se diria em inglês *nós amamos* e alguns alunos responderam *we loves*, enquanto a maioria ficou apenas atenta ao quadro. A professora Alice então questionou aos alunos se seria *love* ou *loves*. Agora a maior parte de alunos respondeu que seria *loves*. Ela, em inglês, instruiu os alunos que levantassem a mão a seu comando para expressar se acreditam que a forma correta para *nós amamos* fosse *love* ou *loves*. Como a tentativa da professora em obter as opiniões dos alunos foi conduzida em inglês, houveram poucos alunos que levantaram a mão, revelando que poucos deles compreenderam o que ela queria que eles fizessem, sendo confirmado depois por um dos alunos. Ela disse à turma que repetiria e o fez mais lentamente e alguns alunos informaram então ter compreendido.

Novamente ela perguntou *we love* porém, apenas um aluno levantou a mão achando que estava correto. Na opção *we loves* grande parte dos alunos levantou as mãos. A professora indagou os alunos que não levantaram a mão em nenhuma das opções e nesse mesmo momento o único aluno que havia levantado a mão para a versão *we love* se apressou em responder que em inglês não existia plural, provavelmente querendo dizer que o verbo não possui uma forma plural. A professora Alice o elogiou e seguiu explicando para a turma que em inglês não existe forma plural para verbos e indagou os alunos se não lembravam ao que alguns disseram agora lembrar.

Em seguida ela pediu aos alunos que dissessem como ficaria em inglês a frase *ela ama você* e alguns deles responderam *she love you*. Ela então indagou se os alunos tinham certeza que era *love* que então responderam *loves*. Alice então perguntou se seria *love* ou *loves* e pediu novamente que os alunos levantassem a mão para expressar sua opinião entre uma das duas formas quando solicitado. Aproximadamente um terço dos alunos levantou a mão na opção *love* enquanto apenas três alunos levantaram a mão para a opção *loves*: o aluno que havia acertado na questão anterior (*we love*), uma garota que estava sentada ao seu lado – ambos no canto posterior esquerda da sala – e uma garota que sentava próximo da mesa da professora.

A professora Alice questionou aos alunos por que a forma correta nesse caso seria a que usava um *-s* e uma aluna respondeu que se tratava da terceira pessoa. Ela perguntou em seguida se esse *-s* significava plural e os alunos responderam negativamente.

Novamente, a professora Alice pediu aos alunos para traduzirem a seguinte frase para o inglês: *elas amam você*. Com o silêncio dos alunos a professora conduziu pedindo palavra por palavra, ao dizer *elas*, alguns alunos responderam *they*. Em relação ao verbo os alunos ainda apresentaram divergências em suas respostas, sendo que alguns responderam *loves*

enquanto outros afirmaram *love*. A professora mais uma vez pediu que os alunos levantassem a mão para expressar as suas respostas entre as versões *they love you* e *they loves you*. Dessa vez a maioria dos alunos levantaram a mão para a versão *they love you*, enquanto três alunos responderam *they loves you*, incluindo o aluno que anteriormente havia acertado as outras frases. Em seguida a professora fez uso do português para reforçar os pontos importantes da conjugação dos verbos no presente.

É importante notar que a professora modificou a ordem das etapas da aula, antecipando a explicação sobre o presente simples e em seguida deu início a revisão sobre advérbios de frequência. Ela introduziu o tópico focando aspectos gramaticais do advérbio como sua função de modificar o verbo. Na apresentação, a professora fez comparação com os adjetivos, que por sua vez modificam e caracterizam os substantivos.

Ela apresentou os advérbios de frequência e pediu que os alunos os repetissem. Como o cartaz contendo os advérbios tinha ao lado o percentual correspondente à frequência, ela também enfatizou as porcentagens. Em seguida, ela iniciou a explicação sobre como os advérbios são usados em uma frase, exemplificando no quadro com uma pergunta *How often do you go to church* e sua resposta *I sometimes go to church*.

Alguns alunos estavam disperso durante grande parte da aula. Todas as explicações e tentativas de ilustração do que a professora Alice estava falando eram realizadas em inglês. Por exemplo, para tentar fazer os alunos entenderem o verbo *buy* ela explicava em usando, em inglês, frases como *you if you have money you can buy*. Os alunos por sua vez, entendiam pelos gestos que a professora usava. No entanto, somente após muitas tentativas, um aluno conseguiu entender que *buy* significava *comprar*.

Então ela usou português para checar se os alunos entendiam o que *how often do you go to church* significava e após algumas tentativas um aluno respondeu *qual a frequência que você vai a igreja*. A professora Alice perguntou também se os alunos haviam entendido a resposta *I sometimes go to church*, dando ênfase para o advérbio *sometimes*. Como o cartaz sobre advérbios não tem a tradução de cada um deles, tendo apenas um percentual relacionado, um aluno respondeu que *sometimes* significava cinquenta por cento. Após novas tentativas outro aluno respondeu corretamente.

Em outro momento, ao tratar do advérbio *often*, os alunos novamente o traduziram como porcentagem, fazendo com que a professora recorresse ao português a fim de se certificar que os alunos compreenderiam.

A professora começou a interagir com os alunos usando perguntas como *how often do you surf the web?* A primeira aluna a qual a professora perguntou não conseguiu responder.

Apenas o terceiro aluno respondeu dizendo *I often always surf the web*. O próximo aluno respondeu *I am* e não conseguiu desenvolver uma frase. A professora Alice solicitou ao aluno que havia conseguido responder a frase que repetisse novamente para que os alunos tomassem como exemplo, nesse momento a professora percebeu que ele havia colocado dois advérbios (*often, always*) na frase reexplicando a resposta. Durante essa atividade alguns alunos não conseguiram construir uma frase.

Em seguida, a professora avançou para a próxima atividade e estudou com os alunos a folha impressa com os verbos de ação e entregou outra folha contendo um texto sobre a rotina diária para os alunos. Após todos os alunos terem suas cópias do texto, a professora o leu para os alunos pedindo atenção dos mesmos, que deveriam acompanhar a leitura em sua folha de texto. Ao final da leitura a professora perguntou aos alunos, em português, sobre o que tratava o texto e eles responderam que era sobre a rotina diária de Emma. A professora foi perguntando aos alunos informações sobre o texto como a hora que a personagem tomava café, estimulando que os alunos respondessem em inglês. Em seguida ela pediu que os alunos encontrassem advérbios contidos no texto, circulando-os. Alguns alunos não resolveram a atividade.

Finalizado o tempo para a resolução da atividade, a professora perguntou aos alunos se encontraram advérbios no texto, pedindo que os alunos anunciassem quais. Em seguida Alice checkou cada parágrafo do texto juntamente com os alunos, com intuito de encontrar todos os advérbios do texto.

Após essa atividade, a professora avançou para a atividade de criação de frases em grupos. Depois de criados quatro grupos, a professora Alice entregou a cada grupo uma folha de papel cartão e um pincel e explicou que eles deveriam criar três frases no presente simples e usando advérbios. Para isso os alunos se baseariam nos verbos de ação, contidos na folha entregue a eles anteriormente.

Na hora da correção, a professora pediu que um membro de cada grupo segurasse o cartaz com suas frases e, então, Alice corrigiu cada uma das frases, sempre perguntando aos alunos se eles as consideravam corretas e em caso negativo pedindo aos alunos que ajudassem a corrigi-las. Ainda, a cada frase ela lia em inglês e pedia que os alunos as traduzissem.

É interessante observar que durante a tradução das frases os alunos não recorreram aos verbos na folha de verbos e sim ao seu próprio conhecimento. Para finalizar Alice pediu que os alunos lessem as frases dos cartazes.

8.9 A REUNIÃO DE ANÁLISE PÓS-AULA DA TERCEIRA AULA

A reunião de análise sobre a terceira aula também ocorreu logo após seu encerramento e durou cerca de 30 minutos.

Seguindo o protocolo, a professora Alice foi a primeira a apresentar suas impressões. Segundo ela, o uso de imagens ilustrando os verbos foi positivo, pois possibilitou aos alunos entenderem o significado dos verbos sem precisar recorrer ao português. Mesclar o uso da língua inglesa e do português na condução da aula também foi um ponto positivo para Alice, pois permitiu aos alunos terem clareza sobre o que estava sendo falado em inglês. Em relação ao que não funcionou segundo ela, foi o planejamento de muitas atividades e, algumas delas como o da leitura do texto, acabaram se estendendo muito.

Em relação a isso, a professora Sofia acrescentou que alguns alunos, por não estarem entendendo o que estava sendo falado em inglês, não se interessaram pela atividade. Sofia concordou que a explicação mesclando o português e o inglês pareceu ser mais favorável para que os alunos se interessassem em participar. A professora Alice justificou dizendo que quando se trata de uma turma com muitos alunos é difícil organizar a condução das atividades assim como prestar atenção a todos os alunos. Para Alice, o pior problema que os professores enfrentam tem haver com as salas de aulas com muitos alunos.

A professora Sofia foi a segunda a apresentar suas observações. Sofia também concordou que com o uso de materiais visuais como cartaz de advérbios, lista de verbos ilustrados com figuras, os alunos interagiram melhor com a professora. Sobre o que não funcionou a professora argumentou que o texto utilizado poderia ter sido menor. Sofia chamou atenção para o fato de que durante a revisão da conjugação do *presente simples* a maioria dos alunos não lembrava mais como conjugar. Como sugestão para a melhoria dessa aula, Sofia apontou ser necessária pesquisar outra abordagem para o ensino de conjugação de verbos.

O Professor Lucas, por sua vez, também apontou o uso de materiais visuais como elementos que funcionaram. O exercício oral sobre os advérbios foi considerado como ponto falho, devido à ausência de exemplos visíveis para os alunos observarem como responder às perguntas da professora Alice. Para Lucas, a professora Alice usou muito tempo tentando explicar aos alunos em inglês sobre como deveriam responder, fato que poderia ter sido resolvido com exemplos práticos de respostas às perguntas usadas. Por conta disso, o professor Lucas sugeriu como melhoria que se incluía exemplos nos exercícios.

O pesquisador, por sua vez, destacou o fato de a professora Alice ter trocado a ordem das atividades no plano, o levando a acreditar que ela estivesse a declinar do planejamento da equipe. A esse respeito Stepanek e colaboradores (2007) informa que o professor não deve desviar facilmente do plano, pois ele reflete a sabedoria coletiva da equipe, assim o professor-ministrante está representando o trabalho colaborativo dos professores.

O pesquisador observou ainda que durante a atividade em grupo para a elaboração de frases, uma equipe recorreu ao uso de tradutor online.

Sobre os dados das entrevistas com os alunos o professor Lucas foi o primeiro a apresentar. O aluno entrevistado por ele informou ter gostado mais da última atividade, que era a atividade em grupo para elaboração de frases. Não informou nada que não tenha gostado e concluiu informando que a atividade que mais o fez aprender foi a de elaboração de frases. O aluno entrevistado pela professora Sofia disse que gostou das atividades, porque pôde adquirir mais vocabulário e não houve algo que não tenha gostado. O pesquisador por sua vez, entrevistou uma aluna e ela informou que gostou de todas as atividades, destacando o uso dos materiais visuais como essencial para aprenderem mais. A aluna sugeriu ainda para melhoria das aulas no futuro que se usassem mais desse tipo de material.

8.10 A REUNIÃO DE REFLEXÃO FINAL

No dia 19 de outubro de 2017, ocorreu a reunião de reflexão final do ciclo. A reunião também ocorreu na casa do pesquisador no turno da noite e durou aproximadamente duas horas, tendo como presentes os professores Lucas e Sofia apenas.

Para guiar o processo de reflexão, utilizaram-se três formulários contidos em Stepanek e colaboradores (2007), sendo o primeiro uma atividade de reflexão do tipo “3-2-1” visando capturar as ideias aprendidas, pontos a ponderar e ações a serem tomadas.

O segundo formulário foi uma atividade de leitura e reflexão a fim de facilitar a metacognição dos participantes, assim como grupos de discussão. Esse formulário deve ser acompanhado de um artigo a fim de ajudar os membros da equipe a refletirem sobre o seu processo durante a *Lesson Study*. Para esse fim, há seis perguntas relacionadas à *Lesson study* para serem respondidas, três antes e três após a leitura do texto escolhido.

O terceiro formulário é uma diretriz para o relatório sobre a *Lesson Study* com tópicos a respeito da aprendizagem dos alunos, pedagogia, processo da *Lesson Study* e duas perguntas sobre o que se pode melhorar sobre o trabalho da *Lesson Study* e pontos a serem explorados em novos ciclos da *Lesson Study*.

Na primeira atividade de reflexão (Formulário 3-2-1) o professor Lucas considerou como as três ideias que ele aprendeu a partir do ciclo: (i) ensinar gramática através de sentenças que reflitam a realidade dos alunos usando *flashcards* e figuras, (ii) Encorajar os alunos a trabalharem em pares ou grupos fez com que eles aprendessem melhor, desenvolvendo seu senso de cooperação e (iii), Repensar e replanejar a aula é um ponto crucial e importante para melhorar o ensino e a aprendizagem.

A professora Sofia por sua vez considerou: (i) a interação entre o professor e os alunos, fazendo grupos para resolver as atividades, (ii) o uso de *flashcards*, para desenvolver atividades gramaticais e (iii), revisar o conteúdo da aula anterior faz com que os alunos se sintam mais confiantes para prosseguir para o próximo conteúdo.

Em relação aos dois pontos que os professores informaram continuar a avaliar, o professor Lucas considerou que precisamos, enquanto professores, evitar o excesso de informação nas explicações e apresentar mais exemplos, sempre começando com frases simples e gradualmente apresentando frases mais complexas. O segundo ponto é considerar atividades de leitura como prioridade, ensinando aspectos gramaticais de acordo com o texto em questão. Para a professora Sofia os dois pontos são focar no ponto central do conteúdo ensinado prioritariamente e desenvolver atividades em que seja possível engajar todos os alunos.

Por último, em relação a uma ação que os professores considerariam fazer uso, professora Sofia informou o desenvolvimento de atividades que promovam a interação entre todos os alunos da sala. O professor Lucas, por sua vez, definiu o uso de textos na maioria das vezes e sempre que possível.

Para trabalhar a segunda atividade reflexiva sobre a *Lesson Study*, foi entregue aos professores uma cópia do artigo *A lesson is like a swiftly flowing river* (LEWIS; TSUCHIDA, 1999) que trata das características principais das *aulas de pesquisa*. Antes da leitura dos artigos os professores responderam perguntas para avaliar o conhecimento que tinham sobre o tema.

Em relação à pergunta “*o que você já conhece sobre o tópico*”, o professor Lucas respondeu que a *Lesson Study* é um modo de pensar uma melhor política para o processo de aprendizagem dos alunos, porque permite aos professores repensar e melhorar aulas para melhorar o aprendizado. A professora Sofia, por sua vez, informou que compreendia a *Lesson Study* como um estudo sobre como nossas aulas estão indo e em quais pontos precisam ser melhorados. Em relação à pergunta “*O que mais você quer saber sobre a Lesson Study*”, o professor Lucas se questiona se será possível fazer o uso da metodologia em escolas públicas

no Brasil num futuro próximo, como parte de algum projeto de maior alcance ou mesmo como proposta do Ministério da Educação. A professora Sofia, por outro lado, pareceu não entender a pergunta respondendo que gostaria de conhecer os resultados em tempo real e saber como funciona de fato durante uma aula.

Após a leitura do artigo, os professores responderam novas perguntas. Em relação à questão sobre algumas das ideias ou estratégias que os professores aprenderam a partir da leitura do texto, o professor Lucas respondeu que devemos fazer perguntas produtivas aos alunos, enquanto a professora Sofia acredita que mudanças podem ser feitas na educação através da *Lesson Study*. Ainda, a professora respondeu que a *Lesson Study* oportuniza aos professores discutirem ideias.

9 A ENTREVISTA FINAL

Ao final do ciclo foi conduzida uma entrevista com intuito de capturar impressões dos professores a respeito da *Lesson Study*. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice ao final do trabalho e contém perguntas a respeito da opinião dos professores sobre a metodologia, como o que consideraram ser seus pontos fortes e fracos, o que mais lhes chamou a atenção em relação à metodologia, as dificuldades identificadas pelos professores para participar das atividades da *Lesson Study*, as aprendizagens obtidas a partir do processo entre outras. As informações dos professores foram analisadas e agrupadas nos seguintes temas: *trabalho colaborativo, reflexão sobre a prática, replanejamento, foco no aluno e sua aprendizagem, desenvolvimento profissional e dificuldades para participação nas atividades da Lesson Study*. Abaixo apresentamos a discussão sobre cada tema baseada nas informações obtidas das entrevistas com os professores.

9.1 TRABALHO COLABORATIVO

Todos os professores enfatizaram o trabalho colaborativo como algo que chamou a sua atenção, apontando a troca de conhecimentos entre os pares como de grande valor, conforme podemos observar nos excertos abaixo.

Professor Lucas: [...] muito interessante né e::... é interessante si/ eh::... no que ela se propõe a fazer né que é você... trabalhar de forma... coletiva né... com/ com conhe/ o seu conhecimento/ com o conhecimento dos colegas né... trocar experiência né... trocar ideias [...]

Professora Sofia: [...] é muito bom esse:: esse sistema do/ do *lesson study* né... do método né... que é:: é uma forma de avaliar mesmo a aula não apenas pelo professor que tá dando aula mas pelo grupo né... então é uma análise que é feita em grupo né... e isso é muito rico porque cada professor... ele pensa de uma forma ele vai dar uma ideia diferente ele vai fazer uma observação diferente então... soma à aquilo então com certeza vai ser mais rico né... é diferente de tá apenas um professor dando aula e ele mesmo observando... porque tem muita coisa que:: o professor ele mesmo não pode ver... principalmente quando se refere a ele mesmo né... então se/ uma pessoa de fora ele sempre observa melhor [...]

Professora Alice: primeiro quando a gente... teve... unirmos né... você unir forças com o colega que as vezes... tu achava que tava dando aquela aula show e na verdade tava sendo falho em muitos momentos... quando tu ((tosse)) chega a observar o colega e depois o colega te observa... é interessante isso

O trabalho em equipe realizado através da *Lesson Study* foi considerado pela professora Sofia como indo contra a visão do professor solitário e “dono” de sua sala de aula.

Professora Sofia: isso aí... vai de encontro com a questão do... às vezes o professor... ele::... quando a gente tá dando aula ele acha assim “não... eu sou autônomo eu sou a autoridade máxima aqui na sala de aula então eh::... ninguém pode interferir no meu trabalho”

Enfatizando o trabalhado colaborativo nas várias etapas do ciclo da *Lesson Study*, os professores destacaram como experiências positivas e ricas, possibilitando ter vários olhares sobre os alunos e assim observar as formas como os alunos individualmente aprendem. Em uma matéria na revista online SingTeach de Singapura (SINGTEACH, 2011), é possível ilustrar esse aspecto com uma citação de Catherine Lewis onde se afirma que quando estamos aplicando a *Lesson Study*, os professores observadores são pares de olhos e ouvidos extras.

Professora Sofia: que mais me chamou a atenção... é a questão da::... do trabalho em conjunto... da observação em conjunto [...] [...]é a questão da::... do trabalho em conjunto... da observação em conjunto da:: avaliação né... da aula em si... isso eu achei muito bacana porque tem vários olhares né... e aí isso enriquece muito

Professor Lucas: quando a gente trabalha em grupo a gente/ a gente tem a possibilidade de::... de ver coisas que a gente não consegue ver quando tá trabalhando só né... ver a for/ a/ a forma do que o aluno/ que ca/ que alunos aprendem de forma diferente né... quando a gente tá sozinho né a gente tá (principal) com aquela visão... uma visão única né... e::... e algumas observações que as colegas fizeram né... serviu pra:: pra depo/ isso aqui eu nunca tinha atentado pra isso né... então... o bom/ era bom se tivessem mais pessoas né... que quanto mais pessoas quanto/ quanto maior o grupo né... mais observações teriam eu acho né eu acho que mais coisas seriam observadas e mais detalhes seriam percebidos... e pra mim é... essa forma de/ de trabalhar pelo () ela propicia esse:: esse... esse leque de/ de visões e de obse/ de coisas observa/ detalhes observados né... que muitas vezes a gente passa batido assim e não consegue perceber... nem com anos de experiência e (as vezes) mal consegue perceber... aquele aluno que tá ali caladinho não sabe porque aí sendo uma equipe maior né você tem a oportunidade de chegar mais perto... ver... realmente verificar o quê que:: leva ele a se comportar daquele jeito

Como podemos notar os professores consideraram o trabalho colaborativo como positivo, que os possibilitou ter mais olhos observando o que aconteceu durante as aulas, fazendo com que os professores pudessem ter conhecimento de questões que provavelmente não conhecessem quando em suas práticas isoladas.

9.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Refletir sobre a prática docente é entendido como uma qualidade necessária ao professor devido, entre outros fatores, à complexidade do trabalho do professor atualmente (MOSCHETA, 2015). Pimenta (2004), no livro *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* ao discutir a temática inicia apontando a capacidade de refletir como um atributo do ser humano. Dewey (1910) classifica o pensamento reflexivo de modo superior ao pensamento rotineiro, considerando-o como a melhor forma de pensar (RODRIGUES, 2004). Pensar reflexivamente abrange um estado de questionamento e pesquisa em busca da solução de uma dúvida, que o distingue da forma de pensar rotineira (RODRIGUES, 2004).

Zeichner (1993) estabelece que a reflexão se caracteriza como um processo que pode ocorrer antes e depois da ação. Essas etapas do processo de reflexão, de acordo com Perrenoud (2002); recebem o nome de reflexão na prática e reflexão sobre a prática. A reflexão na prática se refere ao que Perrenoud (2002) classifica como reflexão no calor da ação. Como exemplo o autor aponta a reflexão visando decisões como a interrupção ou não de uma conversa entre alunos, ou, iniciar ou não outro conteúdo próximo do final da aula. A reflexão sobre a ação ocorre, por sua vez, distante do calor da ação e pode assumir caráter retrospectivo, quando ocorre posterior ação visando, entre outros, compreender o que deu ou não certo. A reflexão sobre a ação pode também assumir caráter prospectivo, ocorrendo anterior a uma nova ação e visa antecipar um problema ou acontecimento novo. Perrenoud (2002) afirma que neste sentido, os professores baseiam-se em suas experiências pessoais.

É importante destacar a reflexão oportunizada através da Lesson Study, em suas semelhanças com a reflexão caracterizada por Perrenoud (2002). No âmbito da Lesson Study, os professores se envolvem em processos de reflexão tanto retrospectivos – durante as reuniões de análise pós-aula, quanto prospectivos – durante o planejamento coletivo.

Zeichner (1993) aponta que o ensino reflexivo possibilita tornar mais consciente um saber tácito, que pode ser examinado, criticado e melhorado. Nesse sentido também podemos observar que a Lesson Study contempla essa característica, pois os professores analisam a instrução, a forma como lecionam determinando conteúdo. Para o autor (1993), professores que não são reflexivos tendem aceitar o ponto de vista dominante de uma situação específica.

Em relação à reflexão sobre a prática da dinâmica de analisar as aulas e replanejá-las foi apontada como algo essencial conforme podemos verificar na fala da professora Alice.

Professora Alice: reavaliar... de como eu/ eu fiz né... o meu processo como eu passei aquela aula depois eu ver onde/ os/ e pra mim isso foi essencial... o meu/ o meu/ o

meu olhar... meu próprio olhar mesmo... que antes eu falava... eu pegava um exercício pra todas as séries... o mesmo conteúdo e fazia da mesma forma... e realmente tinha momentos que eu tinha uma... uma aceitação melhor e outros não... (mas) eu não conseguia ter esse olhar e hoje eu consigo ver... talvez foi ba/ foi muito pra outros foi pouco pra outros...

É interessante observar a afirmação da professora Alice quando diz que anteriormente ela simplesmente utilizava o mesmo exercício para as mesmas séries, mostrando assim uma prática que parecia dominada pelo ritmo corrido da sua jornada de trabalho. Isso nos remete a um pensamento de Nóvoa (2007) quando apresenta a questão do tempo como a matéria-prima mais importante da reflexão. Além disso, de acordo com Hypólito (1999) citado por Martins; Bilheiro (2015) não refletir sobre o que fazemos leva as pessoas a se acomodarem e a repetir erros.

Através da *Lesson Study*, é como se os professores realmente parassem um pouco, e se encontrassem suspensos da rotina corrida do dia a dia, possibilitando-os ter tempo para refletir. E como a professora Alice apontou, a partir de encontro com a *Lesson Study* ela diz conseguir observar melhor a resposta dos alunos em relação as suas atividades.

9.3 REPLANEJAMENTO

O replanejamento também foi destacado como um elemento novo aos professores, que lhes chamou bastante atenção. No geral os professores, após a aula, não costumam refletir ou analisar as suas aulas. A professora Alice informou que a participação na *Lesson Study* influenciou de certo modo quando diz buscar readaptar suas aulas.

Professora Alice: eu nunca havia pensado... de/ eh... principalmente na... em reaplicar... fazer as readaptações necessárias à minha aula... quando veio a *Lesson Study* eu já/já... eu acho que eu já faço isso... eu já repenso... de verdade

A professora informa ainda, que faz uso de observações sobre como os alunos responderam as atividades da aula para readaptá-las, conforme ilustra o trecho abaixo.

Professora Alice: sério... quan/ quando eu tô saindo de uma aula pra outra... eu já tenho ideia de co/ naquela aula como foi/ como receberam... como eles sentiram... mesmo pelo... eu já/ já faço isso... hoje eu faço isso... de verdade... de verdade mesmo [...] [...] eu consigo fazer... eu/ eu até mudei uns exercícios... eu/ eu faço adaptação... numa aula eu passo o exercício na outra eu achei que foi muito grande e eu diminuí o exercício... na outra eu voltei novamente com o mesmo exercício... é bem/ foi legal... de verdade.

Os professores Lucas e Sofia por sua vez, observam o que consideram como aspectos positivos do replanejamento durante as atividades vivenciadas.

Professora Sofia: que mais me chamou a atenção [...] [...] avaliação né... da aula em si... isso eu achei muito bacana... porque:... eh... os pontos negativos da aula ()... e:: quando a aula é::... é reaplicada... já tem/ já se tem um resultado melhor porque já foi tratado () aquelas questões falhas né da aula anterior [...]

Professor Lucas: a vantagem disso é que quem/ con/ conforme vai planejando vão/ vai refazendo o::... planejamento das aulas ()... vendo o que deu certo o que não deu certo... ou o:: que poderia dar mais certo né... daquilo que já deu certo ((risos))... e::... esse/ esse do refazer do re/ do refazer do repensar do replanejar essa ideia é muito muito interessante [...]

Apesar de considerar interessante essa ação de replanejar a aula, o professor Lucas reflete sobre a viabilidade dessa atividade da *Lesson Study*.

Professor Lucas: mas assim eh::... não sei se é muito viável pro/ pra:: pra forma como como:: se trabalha na escola pública né... seria:: seria bem mais interessante se::... se realmente tivesse... se fosse/ se se tornasse uma prática comum né... no nosso sistema né de ensino... se:: se houvesse mais pesquisas também né... dentro dessa área pra que:: isso avançasse né e depois... se tornasse algo/ algo realmente corriqueiro comum né... tivesse o:: o governo tivesse es/ o conhecimento disso aí como é/ e passasse a investir né... dar possibilidade da:: da gente trabalhar dessa forma [...] [...] a possibilidade de você:: repensar replanejar... e::... também... a troca de experiência [...]

Esse pensamento de Lucas nos remete a iniciativas sobre a *Lesson Study* como as realizadas em Singapura onde o próprio governo tem buscado subsidiar a prática da metodologia (TAN-CHIA; FANG; ANG, 2013).

9.4 FOCO NO ALUNO E SUA APRENDIZAGEM

Uma das principais características da *Lesson Study* é a observação do aluno durante as *aulas de pesquisa*. Lewis (2004) afirma que o foco principal da metodologia no Japão parece ser o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. A autora afirma ainda que, apesar de se coletar evidências sobre o comportamento do professor, estas são de interesse primário por causa de sua relação com o aprendizado do aluno.

Entre as impressões dos professores de nossa pesquisa, o foco no aluno foi classificado um elemento novo. Dessa forma, em alguns momentos os professores enfrentaram dificuldade

em manter o foco de sua observação no aluno. O trecho abaixo ilustra como a professora Alice analisa essa dificuldade.

Professora Alice: mas eu acho que em alguns momentos a gente quer... quer observar o colega dando aula a gente sempre batia nesse/ nesse tópico né... e não era observar o colega era observar a reação dos alunos se os alunos tavam aprendendo né [...]

Para o professor Lucas, a observação sobre os alunos se constituiu como positiva, sendo uma oportunidade de observar o aprendizado do aluno, utilizando isso no melhoramento da aula a fim de possibilitar que o aluno aprenda.

Professor Lucas: a questão do observar porque muita coisa você não consegue perceber que quando você tá ali ministrando a aula... e quando você:: é o observador e toma nota né... porque assim o foco não é o professor mas sim a reação do aluno a forma como o aluno tá absorvendo o::... o aprendizado né... a forma como ele tá... tá sendo o ensino aprendizado o que mais/ na verdade foca mais no aprendizado de que no ensino... propriamente dito né... então o:: o que eu achei interessante no *lesson study* é que:: você/ você passa a ter o olhar/ você o/ a sua observação é na forma como o aluno vai aprender... o quê que pode ser melhorado pra que ele aprenda melhor né... aprenda com mais eficácia...

Podemos observar que o foco no aluno se constitui como uma forma de coletar evidências sobre o seu aprendizado. Nesse sentido Nóvoa (2007; 2009) já refletia, ao defender que a escola deve ser centrada na aprendizagem onde temos contato com o aluno real, observando o seu comportamento durante a aula.

9.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Bezerra (2017) muitas das iniciativas de formação continuada ainda se objetivam como uma forma de atender lacunas da formação inicial e assim, acabam por serem realizadas no modelo de formações técnicas visando munir o professor de ferramentas para o ensino.

A *Lesson Study* é defendida por muitos autores como uma prática que contribui para o desenvolvimento profissional (DUDLEY, 2011; LEWIS, 2000; LEWIS, 2002; LEWIS; HURD, 2011). Por ter a escola como local onde ocorre o processo de aplicação da *Lesson Study*, podemos afirmar que ela converge para o que alguns autores como Nóvoa (2009), defendem como local onde se devem ocorrer as atividades voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores.

Em uma entrevista²⁹ para o *site* da Nova Escola, António Nóvoa aponta que um bom programa de educação continuada deve se apoiar em dois pilares. Enquanto o primeiro é o próprio professor, o segundo é a escola, entendida como lugar de crescimento profissional (NOVA ESCOLA, 2001).

Os professores participantes do nosso estudo por sua vez, consideraram ganhos para o seu desenvolvimento profissional a sua participação nas atividades da *Lesson Study*.

A professora Alice apontou como ganho para o seu desenvolvimento profissional o despertar para a observação de como seus alunos respondem as atividades aplicadas por ela.

Professora Alice: com certeza... quando eu faço uma autoavaliação... quando eu reaplico... que eu vejo como eu vou fazer... eu acho que com certeza... ou/ ou quando eu/ eu penso/ só/ só de eu pensar hoje pra mim é importante né... quando eu penso... em um exercício (ali) prático do momento e vou pra outra turma eu falo “poxa... essa/ essa não foi legal... não teve uma aceitação bacana”... eu já mudo meu... a forma de eu... de eu passar esse conteúdo pro aluno é legal.

A professora Sofia defendeu que através da *Lesson Study* foi possível acessar uma variedade de conhecimentos que considerou não se acessar senão através exclusivamente da metodologia.

Professora Sofia: sim... com certeza... é uma experiência nova né... que só veio a somar com o quê eu já dominava... e:... assim... eu gosto muito de aprender... eu estou sempre aberta à/ às coisas... às novidades que referentes à ensino aprendizagem né... eu sou muito curiosa pra:... pra aprender e a/ a enriquecer mais né... o meu/ a minha experiência... e:... também... eh:... o *lesson study*... ele te... ele te possibilita uma/ uma... uma gama de/ de aprendizado assim que tu não vais ter de uma outra forma se não através desse método...

Ainda, a professora apontou as atividades planejadas como ganho para seu repertório didático.

Professora Sofia: as dinâmicas... eu aprendi muito né... em cada aula que a gente usava uma dinâmica diferente... eu aprendi bastante né... soma né... com o que a gente já tem acho legal

A esse respeito, percebemos que através da *Lesson study* os professores puderam aumentar o seu conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o *presente simples*, graças ao

²⁹ Entrevista disponível no *site* da Nova Escola através do link: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

replanejamento, onde se buscou o melhoramento da aula, no que tange entre outros aspectos, a clareza de sua explicação, a variedade de alternativas de exemplificações que podem ser empregadas.

O professor Lucas por sua vez, apontou a possibilidade de se refletir sobre a maneira como o professor está realizando o seu trabalho.

Professor Lucas: essa/ essas observações serviram pra gente... pensar um pouco melhor né... da maneira que a gente tá agindo né... tá repassando conhecimento pra esses alunos né... porque a gente tá aquém da/ da/ a gente percebe os alunos eles/ eles estão muito ligados nessa coisa da mídia da tecnologia então a gente tem que ver o que/ o que tá sendo interessante e que a forma né... a melhor forma de/ de passar o conhecimento né... qual seria a melhor forma né...

O professor também apontou a observação sobre as respostas dos alunos às atividades como elemento que contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Professor Lucas: o trabalho em equipe do aluno né... o aluno pode aprender na/ na/ na:... eh... cooperatividade né... interação a gente percebe/ percebeu lá na sala que tinha uns grupos lá que eles/ eles se davam bem né... ele tinha um bom relacionamento ali... e:... vinha um aluno e dizia “não... é assim essa frase aqui... isso aqui é/ tem que ter ing porque” ou “então tem que ter esse ed aqui porque é o/ eles que dá no verbo regular (que tá)”... então é essa coisa de... o professor achar que só ele pode passar o conhecimento pro aluno e que o aluno... na verdade ele pode aprender/ eles podem aprender entre si né... um ensinar por outro né... e a/ e assim a gente a/ acaba aprendendo... e tem muitas... a:... o aprendizado ele só não perpassa pela parte... prática e física da sala de aula mas tem a questão do psicológico né... que eles... eh... se você faz uma atividade... né:... que o aluno tem que levantar que tem que ir ao quadro eles gostam muito dessas/ dessas... atividades mais dinâmicas né... tanto é que eles/ eles frisaram bem né... então isso foi uma coisa que eu aprendi né... que/ que quanto mais atividades lúdi/ lúdicas não lúdicas assim a/ à toa assim ao léu assim (bobas) mas a/ algo que seja mais objetivo eles/ eles acham interessante e:: conseguem aprender mais... absorver melhor o assunto

A essa percepção do professor Lucas somos remetidos a um dos benefícios da *Lesson Study* conforme apontado por Lewis (2004) como o desenvolvimento dos “olhos para enxergar as crianças”. Para Lewis (2004), durante as *aulas de pesquisa*, enquanto os professores cuidadosamente observam a aprendizagem, engajamento e comportamento dos

alunos, lhes é possibilitado pensar mais profundamente sobre os alunos do que no dia a dia da vida em sala de aula.

9.6 DIFICULDADES PARA PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES DA LESSON STUDY

Dentre os vários obstáculos para a implementação da *Lesson Study*, a restrição de tempo parece ser uma das maiores dificuldades em contextos fora do Japão. Como exemplo, apresentamos Mon; Dali e Sam (2016), que em um artigo sobre problemas relacionados à implementação da metodologia no contexto malaio, classificaram o tempo como o principal problema encontrado. Em seu artigo, os autores descrevem como alguns professores participantes de sua pesquisa, por diversos momentos, tiveram de se ausentar em meio às etapas de aplicação da *Lesson Study* por conta de outras atividades que acumulavam como professores. Eles argumentam ainda, que esse quadro é o que se encontra naturalmente nos discursos dos professores, a menos que seja oferecido algum tipo de apoio por parte dos gestores das escolas ou do governo.

Outra dificuldade apresentada no artigo de Mon; Dali e Sam (2016) é trabalho fora do horário escolar. Isso se refere ao fato de que para os professores conseguirem participar das atividades da *Lesson Study* foi necessário que eles ficassem na escola após o horário regular, uma vez que a alta carga de trabalho se tornou um obstáculo para os professores.

Outro exemplo pode ser encontrado em Coelho (2014). Em sua dissertação de mestrado o autor aponta que tiveram algumas etapas da metodologia, como análise de documentos curriculares, eliminadas devido à limitação de tempo.

Em relação ao nosso contexto, durante a entrevista os professores também apontaram dificuldades em relação às atividades. A restrição de tempo foi apontada como um dos obstáculos para uma aplicação mais aprofundada da *Lesson Study*.

Professora Alice: é o tempo de planejar eu acho... faltou tempo pra planejar... faltou mais tempo... é o tempo infelizmente

Professora Sofia: olha... uma é a falta de tempo ((risos))... uma das dificuldades é essa né... falta de tempo a gente sempre/ professor sempre tem muita coisa pra fazer... fora da escola... e::... () a hora que a gente tá fora da escola a gente também tem muita coisa pessoal né... pra tá resolvendo né [...] [...] apesar de a gente levar uma vida muito corrida... se eu fosse atrás de/ de/ de... assim avaliar o meu tempo pra eu participar eu não teria participado... porque é a/ é a... a vida da gente professor é uma vida muito corrida assim... a gente tem muitas atividades... e nós mulheres

principalmente que além de trabalho tem a parte de mãe dona de casa de esposa de um monte coisas né... e::... é bem complicado...

O professor Lucas também considerou a restrição de tempo como obstáculo para o estudo da metodologia e a dedicação dos professores nas atividades da *Lesson Study*.

Professor Lucas: acho que faltou a gente... eh... mais tempo... um pouco mais de/ mais tempo pra gente pra estudar mesmo pra/ pra ler né... que assim... quando nós/ nós nos propomos a ser voluntários eh... já era pra ir e:: e atuar... assim... já fazer as atividades... se nós tivéssemos te/ tido tempo um/ um/ um tempo... prévio pra/ só pra gente mesmo ler e/ e trocar ideia discutir né... e também porque o grupo mudou muito né... eh... da primeira formação só eu e a XXX ((risos)) e se/ se não tivesse mudado tanto né se a gente tivesse conseguido né... um grupo maior e também a gente tivesse... todos tivessem a possibilidade de tá presente até porque... cada um tem horários diferentes né... então... eh... faltou... eu acho que faltou essa/ essa/ esse estudo prévio.

[...] os pontos fracos na verdade é:: essa disponibilidade de tempo ((risos))... de dedicação né...

Ainda, Lucas aponta como obstáculo o fato de os professores interpretarem a metodologia de maneira errônea, achando que o foco possa estar sobre o professor.

Professor Lucas: [...] que é/ que/ que os colegas assim... não é todo mundo que:: que quer ser voluntariar... que quer... acha interessante a proposta mas na verdade na hora de... de:: se/ de:: se colocar no:: no programa né... eh::... (sabe) que... tem gente que parece que não quer que a/ (meio arredio) e:: tem um pouco de receio eu acho que... eu a acho que vai com esse pensamento de achar que ele vai ser observado vai ser criticado... se a forma dele ensinar é boa ou não né... então... eu acho que esse pensamento que o/ que ele cria/ o que o/ que o/ alguns professores criam né... de achar que ele que:: vai estar sendo avaliado... é o que impede um pouco né.

Nesse sentido é importante reiterar que podem surgir interpretações errôneas a respeito da natureza da metodologia. Em Lewis (2002), a autora apresenta seis concepções errôneas sobre a *Lesson Study*: (1) *Lesson Study* é planejamento de aula, (2) *Lesson Study* significa escrever aulas do início, (3) *Lesson Study* significa escrever um “script” rígido, (4) *Lesson Study* é escrever uma aula perfeita para ser compartilhada aos outros, (5) *A aula de pesquisa* é uma aula de demonstração ou aula especializada e (6) *Lesson Study* é pesquisa básica.

Em relação ao foco da observação em sala de aula, é importante destacar que a *Lesson Study* é, conforme Lewis (2002) exemplifica a partir da fala de um professor, sobre pesquisar e observar as crianças aprendendo (LEWIS, 2002, p. 83).

Ainda em relação à questão do tempo, se questionou à professora Sofia se ela consideraria a restrição de tempo como o principal vilão contra a *Lesson Study*, porém a professora sugeriu a falta de conhecimento sobre a metodologia.

Professora Sofia: eu acho que é a falta de conhecimento... é... da existência desse método... eu acho que assim... se::... se os professores eh::... soubessem da existência... e começassem a articular... né... a possibilidade de estarem trabalhando dessa forma... eu acho que funcionaria sim.

Porém, a professora pareceu cautelosa em apontar que devem existir algumas mudanças em relação a como os processos educativos vem historicamente sendo reproduzidos nas escolas. Para Sofia, a *Lesson Study* parece ser uma prática possível para ser adotada pelas escolas, no entanto se realizada nos espaços destinados a encontros pedagógicas, que segundo ela, muitas vezes são preenchidos com questões não diretamente relacionadas com o ensino.

Professora Sofia: agora assim... também as pessoas são muito movidas eh... pelo... pelo sistema né... então... eh... eu acho assim se as escolas adotassem... como forma de trabalho... eu acho que seria... bacana isso porque nós temos um período que é pra fazer isso que é o período... que eles tem não sei quantos... a semana pedagógica né... no início do ano... eu acho que as escolas podiam fazer mais encontros pedagógicos... mais vezes no ano justamente pra tá trabalhando essas questões... porque são/ muitas questões que são tratadas... na semana pedagógica que as vezes não tem tanta relevância né... e:: quando a gente poderia tá tratando de questões que tem haver diretamente com o ensino né

O relato do professor Lucas parece caminhar na mesma direção daquele apresentado pela professora Sofia, tanto no que se refere ao conhecimento de outros professores sobre a *Lesson Study*, quanto no que se refere à intervenção de outros agentes visando ampliar o escopo de sua prática a mais pessoas.

Professor Lucas: falta na verdade um pouco mais de entendimento do que seria o/ a *lesson study* pra:: pra termos mais voluntários mais pessoas participando né... é a dificuldade muito grande de você conseguir trabalhar o *lesson study* na:: na/ com o professor da rede pública mesmo... muito mais fácil trabalhar com um acadêmico ou

então com alguém que já tá inserido num... num... num:: processo de:: de pesquisa e estudo né... da/ do::... da *lesson study* [...]

[...] de repente se fosse levado pra::/ pra/ pro/ pra equipe... pedagógica da/ das escolas né... (reunir) diretores... eh::... pedagogos e:: outros especialistas em educação também... pra::... pra mostrar pra/ pra mostrar que/ do que se trata né... juntamente com os professores né... então não não ficar só entre os professores mas seria algo que pudesse ser levado mesmo pra... apresentado né... pra/ pra toda a equipe... (diretiva) e pedagógica da escola... das escolas... pode ser mais de uma

Diante da experiência vivenciada pelos professores, foi questionado se eles participariam novamente em novos ciclos da metodologia.

Professora Alice: claro... claro... claro... com certeza... eu gostaria de conhecer mais... pra mim ela foi/ hoje ela é... quando eu vejo... eu repassando... eu avaliando... eu tomando conhecimento do meu aluno não estar naquele momento satisfeito com aquela... com aquele exercício que eu passei que ele não conseguiu aprender... e eu mudo... a minha estratégia de passar esse/ esse/ esse conteúdo eu acho que isso do *Lesson Study*... *Lesson Study*... eu não fazia isso anteriormente... eu não avaliava isso... não levava isso em consideração isso

Professora Sofia: ((risos)) sim com certeza... com muito sacrifício e boa vontade eu iria ((risos))[...] [...] porque::... aprender mais né... eu/ eu/ assim eu::... a questão do ensino de língua inglesa como eu te falei no primeiro encontro que nós tivemos... e eu repito agora de novo... eh:: eu/ eu assim... eu tenho sede por respostas... por solução de problemas de questões quanto ao ensino de língua inglesa no nosso sistema principalmente no sistema público né... então::... eu assim... ao mesmo tempo que eu reclamo eu/ eu... assim eu acho que tem solução... entendeste... e::... eh::... (tava) tentando buscar assim... soluções pra melhorar pra render esse trabalho pra realmente ter feito isso... pro nosso aluno sair do ensino médio sabendo mais um pouquinho do que ele já sabe né... eh... eu acho triste assim... quando eu pego uma turma de primeiro ano do ensino médio que ele/ eu sei que ele estudou inglês do sexto até o nono ano... ele chega no primeiro ano do ensino médio ele não conhece pronomes pessoais ele não conhece as conjunções mais básicas... sabe... ele não conhece o verbo to be... isso eu acho assim... ultrajante... o quê que eles aprenderam o que eles fizeram nesses quatro anos na escola... entendeu... agora tem muitas questões envolvidas também porque as vezes não acontece isso só com língua estrangeira né... as vezes com as outras disciplinas também porque o aluno é muito movido pela nota... a família cultiva isso né... eh... a escola também as vezes/ as vezes tem certos professores que eles falam mais em nota do que outra coisa na sala de aula “olha XXX... isso aqui vale ponto... isso aqui vale (nota)

Professor Lucas: eu acho/ eu participaria pelo/ porque assim... isso me manteria né/ né... atualizado das coisas... e::... era uma chance de eu/ eu ir a/ mais a fundo e aprender mais sobre o/ a *lesson study* quem sabe até escrever ((risos)) sobre isso ou pesquisar também né...

Como podemos observar a restrição de tempo é notadamente um obstáculo a ser vencido em contextos educacionais como o brasileiro, sendo considerada como um dos elementos que se deve considerar a fim de se “preparar o terreno” para a *Lesson Study* (STEPANEK et al, 2007).

10 CONCLUSÕES

O presente trabalho buscou apresentar os resultados da aplicação da metodologia japonesa *Lesson Study* no contexto do ensino de Inglês como Língua Estrangeira da escola pública brasileira, discutir as contribuições dessa metodologia para o desenvolvimento profissional dos três professores participantes da pesquisa e apresentar as suas impressões a respeito da experiência com a *Lesson Study*.

A *Lesson Study* foi identificada pelos professores como uma prática interessante, com potencial de contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Os professores até mesmo vislumbraram a sua adoção na prática docente cotidiana. Porém, reconheceram uma série de obstáculos que o sistema educacional possui atualmente com potencial de inviabilizar a prática da metodologia em nível de maior difusão.

Como principais ganhos, os professores informaram que, através da *Lesson Study*, eles puderam trabalhar em equipe, quebrando uma barreira de isolamento que permeia a cultura do trabalho do professor brasileiro de modo geral. Outro ponto positivo, de muito valor para os professores, foi o aprendizado propiciado pela troca de conhecimentos compartilhados através do planejamento e da avaliação conjunta da aula. A esse respeito, nos referimos ao aumento de seu conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que a reflexões sobre as atividades docentes permitiram aos professores o contato com diferentes formas de se ensinar o *presente simples* e o uso do auxiliar das formas negativa e interrogativa *do* e *does not*.

A possibilidade de os professores refletirem sobre a aula elaborada em conjunto, a partir das respostas dos alunos em relação às atividades propostas, foi identificada como uma atividade que se constituiu na direção oposta do paradigma atual das práticas de desenvolvimento profissional docente, que muitas vezes se limitam, no caso específico do ensino da língua inglesa, a manter o foco sobre o professor e o seu desempenho.

Em meio ao cotidiano atarefado dos professores, onde é comum encontrarem muitas oportunidades para refletir sobre sua prática, a *Lesson Study* contribuiu para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, pois, permitiu que eles construíssem um espaço para refletir sobre a sua prática docente, trabalhando em conjunto a fim de resolver problemas que eles consideraram como lacunas no ensino.

Obviamente a aplicação de um ciclo da *Lesson Study*, ao ocorrer em um período de tempo muito curto, não permite, a partir dos resultados obtidos, fazer afirmações que vão além do contexto no qual foi aplicado. No entanto, mesmo diante da restrição de tempo e demais obstáculos que os professores enfrentaram durante as atividades da metodologia, os

resultados corroboram os demais estudos realizados sobre a *Lesson Study* tanto no contexto do ensino brasileiro quanto no de ensino de inglês como língua estrangeira.

A respeito dos obstáculos encontrados durante as atividades para aplicação da *Lesson Study*, o tempo se constituiu como a principal dificuldade, exercendo influência direta sobre os resultados das atividades do ciclo. A falta de tempo dos professores pode ter contribuído para que não fosse possível um estudo mais aprofundado sobre a *Lesson Study*, uma vez que os professores participavam das atividades durante o seu tempo livre, por isso, o tempo que podiam destinar à sua participação na metodologia “competia” com o tempo em que os professores, por estarem de folga, dedicavam a outros afazeres.

A esse respeito, chamamos atenção para o que despretensiosamente denominamos como “contexto controlado”, que se refere à possibilidade de se poder exercer influência sobre a participação dos sujeitos participantes da pesquisa a partir da construção de um contexto onde os professores percebam algum tipo de compensação mediante sua participação. Um exemplo disso pode ser definido quando a *Lesson Study* é objeto de cursos de formação continuada em que a participação de professores possa resultar em certificação entre outros tipos de compensação. Em outras palavras, se as atividades da *Lesson Study*, por exemplo, fossem constituídas como parte de um curso de formação continuada onde os professores fossem dispensados de parte de sua jornada de trabalho ou se as atividades da metodologia ocorressem aos sábados, por indicação da secretaria de educação, talvez houvesse maior “controle” em favor da participação dos professores.

Dessa forma, nosso estudo não dispôs de um contexto onde os professores precisassem cumprir qualquer carga horária determinada institucionalmente que pudesse influencia-los a dispor de seu tempo para as atividades da *Lesson Study*. Por isso, é compreensível que o tempo seja o maior obstáculo para a prática da metodologia.

Provavelmente, devido à falta de um estudo mais aprofundado sobre a *Lesson Study* por parte dos professores – possivelmente resultante da sua restrição de tempo –, ou mesmo por se tratar do primeiro contato da equipe com a metodologia, em alguns momentos, os professores pareceram desviar o foco de observação do aluno para observar a si próprios, deixando de trazer para as reuniões de análise pós-aula as observações da aprendizagem dos alunos.

Apesar das dificuldades apresentadas, a *Lesson Study* parece ter um grande potencial que poderia ser aproveitado e incorporado ao nosso sistema como uma prática cotidiana, se possibilitadas às condições para isso. Uma das possibilidades apontada diversas vezes pelos professores de nosso estudo seria estudar uma maneira de integrá-la à hora-atividade. Outra

ação necessária é a adoção da metodologia pelas universidades na forma de projetos de aplicação ou incorporadas em programas de pós-graduação como é o caso do Programa Docência Compartilhada da Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL em São Paulo.

A *Lesson Study*, apesar de ser uma cultura secular no Japão, em nosso país, tem apenas uma década desde o primeiro estudo – Magalhães (2008). Dessa forma, sugerimos que mais estudos possam ser realizados em todas as regiões do Brasil, em variados contextos, a fim de se criar uma base sólida de referencial, possibilitando maior divulgação e interesse por essa metodologia.

REFERÊNCIAS

ÅKERLUND, Staffan. Utveckla undervisning tillsammans (desenvolver o ensino em conjunto). In: **Nämnamn**, nr 3, 2005.

_____. Att lära av varandra (aprender uns com os outros). In: **Nämnamn**, nr 2, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de; PREZOTTO, Marissol; AFFONSO, Bianca Fiod. Reflexividade e parceria: o método de formação docente lesson study. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba – PR, 2015.

ARAÚJO, Wellington Rabello de; OLIVEIRA, Thais de; SALGADO, Maria Aparecida de Jesus. A releitura da perspectiva do lesson study no subgrupo do ensino médio que constitui o grupo de sábado. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: **Calidoscópico**, Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

AUSTRALIAN Institute for Teaching and School Leadership. **Classroom Observation Strategies: Lesson Study**. 2015 (07m24s) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vv0HJ-ftOAU>> Acesso em 23 de abril de 2017.

BABA, Takuya. Estudio de Clases en Kenia. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

BALDIN, Yuriko Yamamoto. O Significado da introdução da Metodologia Japonesa de Lesson Study no Brasil. In: **Simpósio Brasil-Japão 2009**, São Paulo/SP, 2009.

_____. The lesson study as a strategy to change the paradigm of teaching mathematics: a Brazilian experience. In: **Proceedings of 4th APEC Tsukuba International Conference**. Tsukuba: Tsukuba University, 2010.

_____. El proceso de introducción de Estudio de Clases en Brasil. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

BALDIN, Yuriko Yamamoto; FELIX, Thiago Francisco. A Pesquisa de Aula (Lesson Study) como ferramenta de melhoria da prática na sala de aula. In: **Anais da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática**, Recife – PE, 2011.

BARBOSA, Gustavo Lucas. **A influência da prática de listening por meio de desenhos animados na aprendizagem de gramática da língua inglesa**. (trabalho de conclusão de curso) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento Acadêmico de Letras, Curso de Letras – Português/Inglês, Pato Branco, 2016.

BARNABÉ, Flávia Herker Lopes. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. In: **Diálogos Pertinentes** – Revista Científica de Letras, Franca (SP), v. 4, n. 4, p. 243-257, jan./dez. 2008.

BATISTA, Carolina Cordeiro. **O estudo de aula na formação de professores de matemática para ensinar com tecnologia: a percepção dos professores sobre a produção de conhecimento dos alunos**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro - SP, 2017.

BERNARDINO, Elizabete Aparecida. O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Travessias**, v. 3, n. 1, 2009.

BEZERRA, Renata Camacho. **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da Lesson Study**. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2017.

BEZERRA, Renata Camacho; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Discutindo a formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da lesson study. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

BJULAND, Raymond; HELGEVOLD, Nina; MUNTHE, Elaine. Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. In: **Acta Didactica Norge**, Vol. 9. Nr. 1. Art. 3, 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In: **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

BOZKURT, Erhan. **Ders Araştırmasi Modeli Bağlamında Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Grup Temelli Öz-Düzenlemelerinin İncelenmesi** (Investigation of middle school mathematics teachers' group-based self-regulation of instructional activities in the context of lesson study model). (Tese de Doutorado). Hacettepe Üniversitesi, 2015

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRITISH Council. **Learning English in Brazil.** 1st Edition, São Paulo, 2014.

_____. **O ensino de inglês na Educação Pública Brasileira.** 1st Edition, São Paulo, 2015.

BRITTO, Luis Percival Leme. Ensinar e aprender inglês para sonhar e viver. (Conferência) In: **II Colóquio de Professores de Inglês da Região Oeste do Pará,** Santarém, 2016.

BONATO, Denise de Melo. **A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa.** 2014. 44 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRIDGES, Terry James. **Exploring the use of lesson study with six Canadian middle-school science teachers.** (Tese de doutorado) Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2015.

BUSSI, Maria Giuseppina Bartolini; BERTOLINI, Chiara; RAMPLOUD, Alessandro, SUN, Xuhua. Cultural transposition of Chinese lesson study to Italy: an exploratory study on fractions in a 4th grade classroom. In: **International Journal for Lesson and Learning Studies,** Volume 6, Issue 4, 2017.

CASENEX. **Lesson Study.** 2008 (05m28s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=g48DAG4hJd4>> Acesso em 23 de abril de 2017.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. In: **Atena.** Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008

CASTRO, Cláudia L. de; REIS, Fernanda C. dos; SILVEIRA, Ivaneide; PEREIRA, Jéssica; SANTOS, Sandra M dos. A desvalorização do ensino de inglês nas escolas públicas e as consequências para o mercado de trabalho. In: **Revista Hermes 7:** 155-168, 2012.

CERBIN, Bill; KOPP, Bryan. **Lesson study Guide.** 2011. Acesso em Setembro de 2016 em <<http://www.uwlax.edu/sotl/lsp/guide>>

CEREZUELA, Cristina. A educação Escolar e a teoria Histórico-Cultural. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba, 2015.

CLIVAZ, Stéphane. Les lesson study: des situations scolaires aux situations d'apprentissage professionnel pour les enseignants. In: **Formation et pratiques d'enseignement en questions**, N° 19, 2015.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês em escola pública?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. (Dissertação de Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

COELHO, Fellipe Gomes. **A metodologia da lesson study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de matemática**. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

COELHO, Fellipe Gomes; VIANNA, Cláudia Coelho de Segadas; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. A metodologia da lesson study na formação de professores: uma experiência com licenciandos de matemática. In: **Vidya**, v. 34, n. 2, p. 1-12, jul./dez., 2014, Santa Maria, 2014.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. 1ª ed., São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COLARES, Anselmo Alencar. Educação na Amazônia: o papel do gestor na melhoria dos processos educacionais. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Anselmo Alencar (Orgs.) **Gestão democrática: a escola pública e a formação continuada como objeto de análise**. Belém: GTR, 2012.

COŞKUN, Abdullah. The application of Lesson Study in teaching English as a foreign language. In: **Journal of the Faculty of Education**, Inonu University, Vol. 18, No. 1, 2017.

CRUVINEL, Roberta Carvalho. Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA: uma estudo de caso. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, José Carlos Chaves da; MANESCHY, Vanessa Bezerra. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. In: **Veredas on line – atemática – Juiz de Fora 1/2011**, p. 136-147.

CURI, Edda. Educação Matemática na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: uma experiência de docência compartilhada. In: **Anais do XII Encontro Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão – PR, 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; LIEBERMAN, A. **Teacher Education Around the World: Changing Policies and Practices**. London: Routledge, 2012.

DAVID, Ricardo Santos. O ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2017.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. Advances in Developing Human Resources (4), 335-354, 2002.

_____. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. In: **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online], vol.15, n.55, pp.181-206, 2007.

DEWEY, John. **How we think**. D. C. Heath & Co., Boston, 1910 edition

_____. **Vida e educação**. 7. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DOIG, Brian; GROVES, Susie. Japanese Lesson Study: Teacher Professional Development through Communities of Inquiry. In: **Mathematics Teacher Education and Development**, Vol. 13.1, 77-93, 2011.

DOMINGUES, Larissa; ALMEIDA, Vanessa Borges de. Motivação para aprender inglês: uma experiência com filmes e músicas. In: **Revista das Faculdades Integradas Claretianas**, Nº 3, Janeiro/dezembro de 2010.

DUDLEY, Peter. **Lesson Study: a handbook**. Lesson Study UK, 2011.

_____. **Lesson Study – Professional Learning For Our Time**. Routledge, New York, NY, 2015.

DUTRA, Ângela Bolzan. **Releitura de filmes nas aulas de língua inglesa**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Curso de Especialização em Mídias na Educação, Porto Alegre, 2012.

EDWARDS, Stefanie G. Lesson Study: a mechanism to support effective teacher engagement *with* and *in* educational research? A think-piece. In: **The Bridge: Journal of Educational Research Informed Practice**, Volume 1, Issue 1: June 2014.

EDUCATION First. **EF - English Proficiency Index**. EF, 2017.

ÉDUVEILLE. **La lesson study à traves le monde**. Institut Français de l'Éducation. École Normale Supérieure de Lyon. Université de Lyon, 2017. Disponível em <<http://eduveille.hypotheses.org/8809>> acesso em 30 de agosto de 2017.

ELENI, Giannakidou; KATERINA, Yoftsalis; ELENI, Tzora. I anastochastikí práxi ton ypopsifíon ekpaideftikón katá tin efarmogí mias prosarmosménis ekdochís tou montélou Lesson Study (O ato reflexivo de professores candidatos ao implementar uma versão adaptada do modelo do Estudo de Lição). In: **Érevna stin Ekpaídefsi** (Pesquisa em Educação), Vol. 1, 2013.

ELLIOTT, J. Editorial: Placing Lesson Study at the Heart of the School-Based Curriculum Development Process and the Development of Teachers' Knowledge. In: **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 2, n. 1, p. 1-1, 2012.

ELMORE, Richard. Building a new structure for school leadership. In: **American Educator**, 12, 1999-2000.

ERASLAN, Ali. Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey. In: **Education and Science**, 33, 62-67, 2008.

ERBILGIN, Evrim. Sinif Öğretmeni Adaylarının Ders Araştırması Hakkındaki Görüşleri. In: **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 2013.

FELIX, Thiago Francisco. **Pesquisando a melhoria de aulas de matemática seguindo a proposta curricular do Estado de São Paulo, com a Metodologia da Pesquisa de Aula (Lesson Study)**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2010.

FERRAZ, Mônica; AUDI, Luciana C. C. Ensino de língua inglesa com música. In: **Revista Eletrônica Pro-Docência**, Edição Nº. 3, Vol. 1, Jan.-Jun., 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

FERREIRA, Maria Cristina. A Psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 51-64.

FERREIRA, Waleria de Melo; CARMO, Náira Maria Olivense do. Sequências didáticas com músicas em aulas de inglês. In: **Anais do 11º Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional 11 Enfope/12 Fopie**. Instituto de Tecnologia e Pesquisa de Sergipe, 2018.

FERNANDEZ, Clea; YOSHIDA, Makoto; CHOKSHI, Sonal; CANNON, Joanna. An overview of Lesson Study. **Lesson Study Research Group**, Teachers College, Columbia University, 2001.

FERNANDEZ, Clea; CHOKSHI, Samrat. A practical guide to translating Lesson Study for a U.S. setting. In: **Phi Delta Kappan**, 84(2): 128-134, 2002.

FERNANDEZ, Clea; CANNON, Joanna, CHOKSHI, Sonal. A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. In: **Teaching and Teacher Education**, 19, 171-185, 2003.

FERNANDEZ, Carmen. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: **Atas do VIII ENPEC**, Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências. ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? In: **Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FONSECA, Regina Baruki; ROJAS, Jucimara. A formação de professores de língua estrangeira sob o enfoque do liberalismo e do marxismo. In: **Anais da VII Jornada do HISTEDBR - A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**, Campo Grande, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Anais do Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**, 2013.

GAIGHER, Vanessa Ribeiro. **Formação do professor de matemática em aulas de resolução de problemas a partir de ações colaborativas e reflexivas**. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GAIGHER, Vanessa Ribeiro; SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de; WROBEL, Júlia Schaezle. Planejamentos colaborativos e reflexivos de aulas baseadas em resolução de problemas verbais de matemática. In: **Vidya**, v. 37, n. 1, p. 51-73, jan./jun., 2017 - Santa Maria, 2017.

GAIGHER, Vanessa Ribeiro; SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de. Planejamento e execução de uma aula baseada em resolução de problemas com características de Lesson Study. In: **Anais do IV Congresso Regional de Formação e EAD**, Vitória, 10, 11 e 12 de agosto de 2017.

_____. Lesson study: um método japonês de desenvolvimento profissional. In: **Anais do III Congresso Regional de Formação e EAD**, Vitória, 10, 11 e 12 de agosto de 2016.

GALINI, Rekalidou; CONSTANTINO, Karadimitriou; MARIA, Moumoulidou. Efarmogí tou Lesson Study me foitítis. Synergasía, anastochasmós kai anatrofodótisi (Aplicando o Estudo da Lição aos Alunos. Cooperação, reflexão e feedback). In: **Érevna stin Ekpaídefsi** (Pesquisa em Educação). Vol. 1, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 17 jan/abril, 2008.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 30 Abril de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docente no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GERMANY, Stefan. Lesson and Learning Studies als Professionalisierung im Kontext kollegialer Kooperation. In: **Open Online Journal for Research and Education**, Ausgabe 1, April 2014.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOEI, Sui Lin; VERHOEF, Nellie; COENDERS, Fer; VRIES, Siebrich die; VUGT, Felix van. Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. In: **Tijdschrift voor Lerarenopleiders**, 36(4), 2015.

GOK, Seyit Omer. Lesson Study in ELT. In: **ELT Research**, Issue 31, 2016.

GONÇALVES, Franciéllem Roberta; RIBEIRO, Gabriela Gomes; CARVALHO, Letícia Sousa. Uma Lesson Study sobre o estudo da equação reduzida da circunferência. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

GOUVEIA, Andréia Maria Moura de. O ensino de inglês na escola pública e o pós-método de Kumaravadivelu: uma realidade possível. In: **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 31-51, jul./dez., 2016.

GRIMSÆTH, Gerd; HALLÅS, Bjørg Oddrun. When travelling ideas meet local contexts: Norwegian teachers trying out ‘lesson study’. In: **Netla**, 2017.

GROVES, Susie; DOIG, Brian; VALE, Colleen; WIDJAJA, Wanty. Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese Lesson Study in the Australian context. In: **ZDM**, Volume 48, Issue 4, pp 501-512, 2016.

GUEST, Greg; MACQUENN, Kathleen M.; NAMEY, Emily E. **Applied Thematic Analysis**. Sage Publications, 2012.

GÜNAY, Rafet; YÜCEL-TOY, Banu; BAHADIR, Elif. Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve türkiye’de hizmet öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi (Lesson Study Model In Teacher Education And A Proposal Toward Preservice Teaching Practices In Turkey). In: **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** (The Journal of International Social Research), Volume: 9 Issue: 42, 2016.

GUSKEY, Thomas R. Staff Development and the Process of Teacher Change. In: **Educational Researcher**, vol. 15, nº 5, pp. 5-12, 1986.

HADDAD, Cristhyane Ramos; SILVA, Daniel Vieira da. A hora atividade como processo de formação continuada. In: **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL**, 2012.

HAGHIGHIFARD, Maryam; MARZBAN, Amin. Teachers' viewpoints on the practical implementation of Lesson Study in EFL classrooms. In: **International Journal of Humanities and Cultural Studies**, Volume 3, Issue 2, September, 2016.

HATTORI, Katsonuri. Estudio de Clases en Sudáfrica. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

HYPOLITTO, Dinéia. **O professor como profissional reflexivo. Integração**. [S.l.], agosto de 1999. Disponível em: < http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/204_18.pdf >.

HITOTUZI, Nilton Varela. Translating a Culture-based Dialogical Approach into ELT Materials for Lower-Secondary Students from Rural Communities in Northern Brazil. In: **International Journal Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)** , v. 6, p. 2693-2699, 2016.

HONIGSFELD, Andrea; COHAN, Audrey. The power of two: Lesson Study and SIOP help teachers instruct ELLS. In: **National Staff Development Council**, Vol. 29, no. 1, Winter, 2008.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n.23, p. 55-70, jan/abr. 2008.

ISODA, M et al. (eds). **Japanese Lesson Study in Mathematics**. World Scientific, 2007.

ISOSA, Masami. Problem Solving Approaches in Mathematics Education as a Product of Japanese Lesson Study. In: **Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia**, 34(1), 2–25, 2011.

ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

JÁNOS, Gordon Györi. A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje. In: **Magyar Pedagógia**, 102. évf. 4. szám 491-515, 2002.

JARA, Laura Picón. **The Acquisition of the 3rd person singular –s in English: Exploring its use by L2 learners of English in written and oral register**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/78528273.pdf>> Acesso em 23 de julho de 2018.

JENKINS, Sulaiman. A golden question: how much L1 should our learners use in class? **Teaching English**, British Council, BBC, n.p, 2018. Disponível em <<https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sulaimanjenkins/a-golden-question-how-much-l1-should-our-learners-use-class-1>> Acesso em 20 de junho de 2018.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JULHER, Martin Vogt. **Educating Pre-service Science Teachers Promoting PCK development through the use of Lesson Study combined with Content Representation**. (Tese de doutorado) UNiversidade de Stavanger, 2017.

KANAUAN, Weerasuk; INPRASITHA, Narumol. Collaboration between Inservice Teachers and Student Intern in Thai Lesson Study. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116, 2014.

KAZEMI, F.; ZAMAN, A.; GHAFI, Abdul. Localizing Lesson Study for the Math Teachers' Professional Development, Necessities and Prohibitions. In: **Journal of Applied Environmental and Biological Sciences**, 4(9S), 504-508, 2014.

KIMURA, Eiichi. Estudio de Clases en Honduras. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

KIYA, Nobuaki. Estudio de Clases en la República Dominicana. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

KOSTAS, Karadimitriou; GALINI, Rekalidou; MARIA, Moumoulidou. The practicum in pre - service teachers' education in Greece: the case of lesson study. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Vol. 152, pp. 808 – 812, 2014.

KULLMANN, Harry. Lesson Study – eine konsequente Form unterrichtsbezogener Lehrerkooperation. In: HUBER, S. G.; AHLGRIMM, F. (Eds.) **Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern**. Münster: Waxmann: 69-88, 2012.

KUSANAGI, Kanako N. The Bureaucratising of Lesson Study: A Javanese Case. In: Mathematics Education Research Group of Australasia, **2013**.

LARSEN, Deborah. The influence of a Lesson Study cycle on a 2nd grade EFL picture book-based teaching practice lesson on Norway. In: **Nordic Journal of Modern Language Methodology**, 2015.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, Vilson J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. In: **Revista Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Autoexclusão em língua estrangeira. IN: **Claritas**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LESSON Study Alliance. **Lesson Study: a powerful approach to improving teaching**. 2015 (01m54s). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JMIRIRro86E>> Acesso em 23 de abril de 2017.

LEWIS, Catherine. **Lesson study**: The core of Japanese professional development. Invited address to the Special Interest Group on Research in Mathematics Education, Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, 2000.

_____. **Lesson Study**: a handbook of teacher-led instructional change. Research for Better Schools, Philadelphia, 2002.

_____. Does lesson study have a future in the United States? In: **JSSE Journal of Social Science Education**. Volume 3, Number 1, 2004. Disponível em <<http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/967/870>> acesso em 24 de Agosto de 2018.

LEWIS, Catherine; HURD, Jacqueline. **Lesson study step by step**: How teacher learning communities improve instruction. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011.

LEWIS, Catherine; PERRY, Rebecca; MURATA, Aki. How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. In: **Educational Researcher**, 35(3), 3-14, 2006.

LEWIS, Catherine; TSUCHIDA, Ineko. Planned educational change in Japan: the case of elementary science instruction. In: **J Education Policy**, vol. 12, no. 5, 1997, 313-331.

_____. A lesson is like a swiftly flowing river: how research lessons improve Japanese Education. In: **American Educator**, winter, 1998.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Gislaine P. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, 2018.

LITOLDO, Beatriz Fernanda; RIBEIRO, Miguel. Conhecimento matemático especializado do professor que ensina matemática em contexto formativo da Lesson Study. In: **Anais do VI**

Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática, Campinas – SP, 2017.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 - 092, 2015.

LÓPEZ, Álex. Estudio de Clases en Bolivia. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

LORCA, Arturo Mena. El estudio de clases japonés en perspectiva. In: **XIII Jornadas de la Sociedad Chilena de Educación Matemática**, 2007.

MACEDO, Aluska Dias Ramos de; BELLEMAIN, Paula Moreira Baltar. Desenvolvimento profissional do professor de matemática a partir da Jugyou Kenkyuu no ensino de grandezas e medidas. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

_____. Jugyokenkyuu: contribuição à formação de professores de matemática. In: **Anais do I Simpósio Latino-Americano de Didática Matemática**, Bonito – MS, 2016.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002. Vi, p.186; 21 cm.

MAGALHÃES, Patrícia Dutra. **Desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática o método de estudo e planejamento de lições**. (Dissertação de Mestrado) Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, Belo Horizonte/MG, 2008.

MAKINAE, Naomichi. The origin of Lesson Study in Japan. In: **The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education**, 15, Tokyo, 2010.

MALTINTI, Carla. Il Lesson Study giapponese: un efficace modello cross-cultural. In: **Open Journal per la formazione in rete**, Numero 2, Volume 14, anno 2014.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. IN: **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7 22, 2009. Acesso em Abril de 2016 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

MARCOLINO, Taís Quevedo; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. “Isso eu levo para a vida!”: aprendizagem da prática profissional em uma Comunidade de Prática. In: **Interface** (Botucatu). 2017.

MARTINS, Moisés da Silva; BILHEIRO, Pedro Luis. A sala de aula como espaço de interação e mediação de saberes. In: **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015.

MARZARI, Gabriela Quatrin; BADKE, Mariluz Ribeiro. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Porto Alegre: PUCRS, 2013.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz Schultz. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. IN: **Thaumazein**, Volume 7, Número 14, Santa Maria (Dezembro de 2015), pp. 12-19.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões métodos e processo** / Tim May: Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: **EDUSER: Revista da Educação**, Vol 2(2), 2010.

MENEZES, Danielle de Almeida. Ensino de Inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. In: **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 2, 101-119, jul.-dez. 2015.

MERICHELLI, Marco Aurélio Jarreta; SOUZA, Isabel Cristina Prates de. As aprendizagens profissionais de um grupo de professores em um estudo de aula. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo – SP, 2016.

MERICHELLI, Marco Aurélio Jarreta; CURI, Edda. Estudos de aula (“lesson study”) como metodologia de formação de professores. In: **REnCiMa, Edição Especial: Educação Matemática**, v.7 , n.4, p. 15-27, 2016.

MILITÃO, Andreia Nunes. Contribuição de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. In: **Colloquium Humanarum**, vol. 9, n. Especial, jul-dez, 2012.

MINISTÉRIO da Educação. **Yes, é possível aprender inglês nas escolas públicas**. 2015, disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/21392-yes-e-possivel-aprender-ingles-nas-escolas-publicas-do-brasil>> Acesso em 20 de janeiro de 2018.

MOGENSEN, Arne. Lesson Study i Danmark? In: **Mona**, 2009.

MOGENSEN, Arne; BENDSEN, Mads; HALD, Thomas Sandholm. **Lektionsstudier i fagteamet** – Samarbejde om faglig udvikling (Estudos de aula na equipe - Cooperação no desenvolvimento profissional). In: **Center for Scienceuddannelse**, Aarhus Universitet University College og Astra, 2016.

MOHAMMADKHANI, Amirali; ESLAMDOOST, Samaneh; GHOLAMREZA’I, Sepideh. An investigation of the role of instruction in second language production: A case of third person singular –s. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, Volume 29, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MON, Chiew Chin. **Implementation of Lesson Study as an innovative professional development model among mathematics teacher.** (Doctoral Thesis) Universiti Sains Malaysia, 2009.

MON, Chiew Chin; DALI, Mohd Hasani; SAM Lim Chap. Issues Relating to the Implementation of Lesson Study in the Malaysian Education Context. In: **IOSR Journal of Research & Method in Education**, Volume 6, Issue 3 Ver. I (May. - Jun. 2016), PP 77-85

MOREIRA, Maria A.Rita; GIL, Glória. O uso da língua materna em aulas de inglês-LE: Um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino. In GIL, Glória (org). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor.** Florianópolis; UFSC, 2004

MOREIRA, Jéssica de Sousa; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCHETTA, Júlia Bortolini. **O planejamento como necessidade na prática do professor.** (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MUH, Saeful Effendi. The application of Lesson Study and students' English learning achievement. In: **Proceedings of National Seminar on English Language Teaching**, Vol. 1, 2013.

NAKAHARA, Atushi. Estudio de Clases en Nicaragua. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

NAKAYAMA, Kohei. Estudio de Clases en Guatemala. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

NASHRUDDIN, Wakhid; NURRACHMAN, Dian. The implementation of Lesson Study in English Language: a case study. In: **Dinamika Ilmu**, Vol. 16, no. 2, 2016.

NESUSIN, Nuchanart; INTRARAKHAMHAENG, Passara; SUPADOL, Pilunthana; PIENGKES, Nuanpan; POONPITHANA, Suthasinee. Development of lesson plans by the lesson study approach for the 6th grade students in social study subject based on open approach innovation. In: **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 116, 2014.

NETO, Luciano Alves Carrijo. **A pesquisa de aula (lesson study) no aperfeiçoamento da aprendizagem em matemática no 6º ano segundo o currículo do estado de São Paulo.**

(Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2013.

NETO, João Queiroz Fernandes. **(Des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública**: aplicação e progressão de conteúdos no ensino médio. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2017.

NICHIDA, Mirian; ALENCAR, Lidiane das Graças Bernardo. A aprendizagem da língua inglesa pelo Whatsapp: um relato de experiência. In: **Anais do II Congresso Internacional de Linguística e Filologia – XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2016.

NOVA escola. **Antônio Nóvoa: "professor se forma na escola"**. Associação Nova Escola, 2001. disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Ed, 1999.

_____. **Desafios do trabalho dos professores no mundo contemporâneo**. Sinprosp, 2007.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**, n. 350, 2009.

ODANI, Kenji. Estudio de Clases en Camboya. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

OKUBO, Kazuyoshi. Estudio de Clases en Egipto. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica. Lesson Studies: O impacto da análise de aulas no desenvolvimento do professor de língua inglesa. In: **Anais do 3º Congresso Nacional de Letras, Artes e cultura: Representações culturais e suas linguagens**. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2010.

OLIVEIRA, Manoel Cipriano. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. In: **Pergaminho**, Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011. Disponível em <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43863/plano_de_aula_ferramenta_pedagogica.pdf> Acesso em 26 de maio de 2018.

OLIVEIRA, Marcos Paulo de; CANNO, Cora Sanroman Duran e. Atividade exploratório-investigativa da constata da circunferência com metodologia de Lesson Study. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

PACHECO, Aline. **A aquisição de morfemas em inglês com L2: Uma análise dos padrões evolutivos através do BELC (Brazilian English Learner Corpus)**. (Tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27960/000766089.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 23 de julho de 2018.

PÁLSDÓTTIR, Guðbjörg; GUNNARSDÓTTIR, Guðný Helga. Námssamfélag í kennaranámi: Rannsóknarkennslustund (Comunidades de aprendizagem na formação do professor: Lesson study). In: **Netla**, 2012. Disponível em <<http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/014.pdf>> Acesso em 29 de setembro de 2017.

PATIL, Sanchita. WhatsApp group data analysis with R. In: **International Journal of Computer Applications**, Volume 154 – No. 4, November 2016.

PEÑA TRAPERÓ, Noemí. Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 26, núm. 3, diciembre, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, 2012, pp. 59-80

PEREIRA, Elizabete Francisca de Oliveira. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. In: **Inter-Ação**; Rev. Fac. Educ. UFG, 26 (2): 53-62, jul./dez., 2001.

PEREIRA, Tatiana Cibele Mendonça. **O teatro como estímulo à aprendizagem de língua inglesa: a experiência em uma escola pública**. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2011.

PÉREZ, Juan Sebastián Barrera; ROJAS, Rafael Enrique González; BARRERA, Maria Victoria Guzmán. **Enhancement of teacher talk based on the Lesson Study methodology and student feedback**. (Dissertação de mestrado) Universidad de La Sabana, Chía, Colombia, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRY, Rebecca. R.; LEWIS, Catherine C. What is successful adaptation of Lesson Study in the U.S.? In: **Journal of Educational Change**, 10(4), 365–391, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: historicidade de um conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PIMENTEL, Danilo Eudes. **Metodologia da resolução de problemas no planejamento de atividades para a transição da aritmética para a álgebra**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2010.

PINTO, Eduardo Mauricio Moreno. Utilizando o gráfico de barras a partir da conta de água do município de vinhedo explorando o Lesson Study. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática**, Campinas – SP, 2017.

PJANIĆ, Karmelita. The origins and products of Japanese Lesson Study. In: **Teaching Innovations**, Volume 27, Issue 3, pp. 83-93, 2014.

POLIASTRO, Milena Soldá. Aprendizagens docentes a partir da metodologia lesson study desenvolvida em uma comunidade de prática de professoras do EFI. In: **Anais do XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**, Curitiba – PR, 2016.

POLLARD, A.; BLACK-HAWKINS, C.; CLIFF-HODGES, G.; DUDLEY, P.; JAMES, M.; LINKLATER, H.; SWAFFI ELD, S.; SWANN, M.; TURNER, F.; WARWICK, P.; WINTERBOTTOM, M.; WOLPERT, A. **Reflective Teaching in Schools**. London: Bloomsbury, 2014.

PORVIR. Professor cria “escola de inglês comunitária” dentro da escola. 2016. Disponível em <<http://porvir.org/professor-cria-escola-de-ingles-dentro-da-escola/>> Acesso em 30 de janeiro de 2018.

QUARESMA, Marisa; PONTE, João Pedro da. Comunicação, tarefas e processos de raciocínio: Aprendizagens profissionais proporcionadas por um estudo de aula. In: **Zetetiké**, 23(44), 297-310, 2015.

QUARESMA, Marisa; PONTE, João Pedro da; BAPTISTA, Mónica, MATA-PEREIRA, Joana. O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional. In Martinho, M. H., Tomás Ferreira, R. A., Boavida, A. M., & Menezes, L. (Eds). **Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática**. Braga: APM, pp. 311–325, 2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaína; ALVES E SOUZA, Ângela Maria; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional docente na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21ª Edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

RODRIGUES, Disnah Barroso. O pensar reflexivo: uma análise à luz de John Dewey. [s.l.] 2004. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_25_2004.pdf> Acesso em 29 de fevereiro de 2018.

SAITO, Noboru. Estudio de Clases en Laos. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

SANTILLÁN, Marcela; CEDILLO, Renoch. El Estudio de Clases de México para el mundo: la reforma de los programas de Educación Normal. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

SANTOS, Valéria Campos dos; ARROIO, Agnaldo. A formação de professores em comunidades de práticas: aspectos teóricos e estudos recentes. In: **Redequim**, V.1, N.1, OUT., 2015.

SANTOS, Dilma Cristina Suares dos; BARRETO, Lisete de Souza; FRANÇA, Sônia de; UTIMURA, Grace Zaggia. Universidade e escola: um trabalho envolvendo o significado de quociente dos números racionais no 4º ano do ensino fundamental. In: **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, São Paulo – SP, 2016.

SARI, İrfan; ERIŞEN, Yavuz; EJDER, Ali; İNCI, Ersin. Morpheme Acquisition in EFL Context: Third Person Singular Agreement Morpheme -s. In: **Procedia** - Social and Behavioral Sciences, Volume 199, 3 August 2015.

SARKAR ARANI, Mohammed Reza; HUKAYA, Keisuke; LASSEGARD, James P. “Lesson Study” as professional culture in Japanese schools: an historical perspective on elementary classroom practices. In: **Japan Review**, 22: 171-200, 2010.

SHÚILLEABHÁIN, Aoibhinn Ní. Lesson Study in a Community of Practice: a Model of In-School Professional Development. In: **Trinity Education Papers**, Volume 2, Number 1, 2013.

_____. **Lesson Study as a form of in-School Professional Development: Case studies in two post-primary schools**. School of Mathematical Sciences, University College Dublin, 2015.

SILVA, Emanuela Késsia da. **A utilização do desenho animado como recurso audiovisual no auxílio para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SHIMIZU, Shimizu. Estudio de Clases en Filipinas. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su

importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**, Vol 15, No. 2, 1986.

SINGAPORE. National Institute of Education. Lesson study: the facts behind it. In: **SingTeach**, Issue 32 sep / oct. Office of Education Research, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**, n. 4, jul., 2005.

SOUTO, Alynne Maira Barbosa. O Uso das Redes Sociais no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa: O Facebook. In: **Revista Porto das Letras**, Vol. 01, Nº 02. Estudos Linguísticos: Linguagens, Cultura e Ensino, 2016.

SOUSA, Bill Bob Adonis Arinos Lima e. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, 2018.

SOUZA, Roseni Aparecida Coelho de. A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, Número Especial, p. 547 – 556, Abr., 2012.

SOWDER, J. T. The Mathematical Education and Development of Teachers. In: LESTER, F. K. (Ed.). **Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STELLA, Paulo Rogério; CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, 2014.

STEPANEK, Jennifer; APPEL, Gary; LEONG, Melinda; MANGAN, Michelle Turner; MITCHELL, Mark. **Leading Lesson Study**: a practical guide for teacher and facilitators. Corwin Press, 2007.

STIGLER, James W.; HIEBERT, James. **The teaching gap**: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. The Free Press, New York, NY, 1999.

SUHIRMAN, Lalu. Lesson Study – Based instruction for enhancing EFL teacher's pedagogical competence. In: **TESOL Indonesia International Conference Edition**, The Asian EFL Journal, Volume 3, December, 2016.

SUM, Lim Chap. Lesson study: Enhancing teacher's language proficiency through collaborative processes. In: **Proceedings of ELTC Etems Conference 2003: Managing Curricular Change**, 2003. 2 – 4 DECEMBER 2003.

SURYANI, Fitri Budi; RUKMINI, Dwi; L.B., Dwi Anggani; HARTONO, Rudi. Enhancing EFL students' teaching practice through microteaching lesson study. In: **Asian Journal of Education Research**, Vol. 5, No. 2, 2017.

TAKAHASHI, Akihiko. The role of the Knowledge Other in the Lesson Study: examining the final comments of experienced Lesson Study practitioners. In: **Mathematics Teacher Education and Development**, Vol. 16, 4-21, 2014.

TAN-CHIA, Lydia; FANG, Yanping; ANG, Pow Chew. Innovating the Singapore English language curriculum through lesson study. In: **International Journal for Lesson and Learning Studies**, Vol. 2, Issue 3, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASKER, Thomas C. **Exploring EFL teacher development through Lesson Study**. (Tese de doutorado) The Pennsylvania State University, 2014.

TOLOI, Gabriella Gallucci; MANZINI, Eduardo José. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. In: **Anais do viii encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

TOYOOKA, Shinobu. Estudio de Clases en El Salvador. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global**, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

UTIMURA, Grace Zaggia. **Docência compartilhada na perspectiva de estudos de aula (lesson study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo – SP, 2015.

UTIMURA, Grace Zaggia; CURI, Edda. Nomeação dos prismas: descobertas e avanços de alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Rev. Prod. Disc. Educ. Matem.**, São Paulo, v.4, n.1, pp.30-42, 2015.

_____. Aprendizagens dos alunos no âmbito do projeto docência compartilhada e de estudos de aula (lesson study): um trabalho com as figuras geométricas espaciais no 5º ano. In: **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.18, n.2, pp. 1015-1037, 2016a.

_____. **Figuras geométricas espaciais: alunos de quinto ano e suas professoras aprendendo juntos**. 1ª ed., Curitiba: Appris, 2016b.

UTIMURA, Grace Zaggia; PONTE, João Pedro da; CURI, Edda. O aprofundamento do estudo de aula para uma pesquisa de formação continuada de professores. In: **Anais do VI**

Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática, Campinas – SP, 2017.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 21 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VENTURI, Jacir J. Foco na aprendizagem e não na “ensinagem”. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 de outubro de 2013. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/foco-na-aprendizagem-e-nao-na-ensinagem-46xa6sfr3uw617upsquuxucem/>> Acesso em 23 de junho de 2018.

VIDA, Rosa Maria Caparrós. Las lesson study en Andalucía: un modelo de formación permanente. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 84 (29.3), 119-134, 2015.

YIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. Tool and symbol in child development. In: R. van der Veer, & J. Valsiner (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

WAHYUKTI, Titi. Enhancing students’ cooperative learning in an EFL classroom through Lesson Study. In: **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, Volume, 109, Atlantis Press, 2017.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática**: aprendizajes, significado e identidad. Paidós: Barcelona, 2001.

_____. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press, 2008.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Communities of practice: a brief introduction. In: **Wenger-trayner**, V April 15, 2015.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. WESTBROOK; Robert B.; TEIXEIRA; Anísio; ROMÃO; José Eustáquio; RODRIGUES; Verone Lane (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

XU, Hao. Developing novice EFL teachers’ pedagogical knowledge through Lesson Study activities. In: Farrell Thomas .S.C. (ed) **International Perspectives on English Language Teacher Education**: Innovations from the field. Palgrave Macmillan, London, 2015.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 1984.

YIN. Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOSHIDA, Minoru. Estudio de Clases en Ghana. In: ISODA, Masami; ARCAVI, Abraham; LORCA, Arturo Mena (Eds). **El estudio de Clases Japonés en matemáticas**: Su importancia

para el mejoramiento de la aprendizajes en el escenario global, 3ª Ed., Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2012.

YOSHIDA, Makoto. **Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan.** (Doctoral dissertation), University of Chicago, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas.** EDUCA, Lisboa, 1993.

ANEXOS

ANEXO 01 – Algumas convenções sobre as transcrições.

Sinal	Ocorrência
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
Maiúsculas	Entonação enfática
:: podendo aumentar para ::: ou mais	Prolongamento de vogal e consoante
...	Qualquer pausa
Ligando as [Linhas	Superposição, simultaneidade de vozes.
[...] ou (...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.
XXX	Nome de pessoas citadas pelo informante.

Fonte: PENA-FERREIRA, Ediene; LIMA-GOMES, Marcela (Organizadoras). *Corpus de textos orais do português santareno* – Vol. 1 – Setor 3 / Zona k, Santarém – Pará: Editora e Artesanato Gráfico Tiagão, 2010.

ANEXO 02 – Definindo o tema de pesquisa.

STARTING THE LESSON STUDY CYCLE 53

Form 3.3 Research Theme Statement

Our Research Theme:
To Develop the students' sense of cooperation and self confidence to learn english as well as to make them aware of the importance of learning English.
We created this goal by:
by discussing about the main students' needs and difficulties and agreeing on the most specific ones.
We believe this is an important goal because:
We will be able to help our students to succeed on learning these basic skills and to provide teachers resources to develop their lessons and make their class more interesting. (create a more interesting learning environment)

Copyright © 2007 by Corwin Press. All rights reserved. Reprinted from *Leading Lesson Study: A Practical Guide for Teachers and Facilitators*, by Jennifer Stepanek, Gary Appel, Melinda Leong, Michelle Turner Mangan, and Mark Mitchell. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, www.corwinpress.com. Reproduction authorized only for the local school site or nonprofit organization that has purchased this book.

Fonte: STEPANEK et al. *Leading Lesson Study: a practical guide for teacher and facilitators*. Corwin Press, 2007.

ANEXO 03 – MODELO DE FORMULÁRIO DE REFLEXÃO 3-2-1.

Form 7.1**3-2-1 Reflection Activity: Lesson Study****3-2-1 Reflection Activity: Lesson Study**

What are **3 big ideas** that you have taken away from this cycle of lesson study?

What are **2 points** that you will continue to ponder?

What is **1 action** that will take immediately

Fonte: STEPANEK et al. Leading Lesson Study: a practical guide for teacher and facilitators. Corwin Press, 2007.

ANEXO 04 – MODELO DE FORMULÁRIO DE REFLEXÃO “LEIA E REFLITA”.

Form 7.2**Read and reflect Activity: Lesson Study****Read and reflect activity: Lesson Study**

This thinking log is designed to be an individual metacognitive tool and to facilitate rich group discussion. Please answer the following questions thoughtfully, using specific examples whenever possible.

Before you read:

- What do you already “know” about the topic and the content of the text?
- What assumptions and/or biases do you have related to this content?
- What more do you “want to know” about this content?

After you read:

- What are some of the ideas or strategies you have “learned” from the reading that you consider to be significant?
- What of your previous knowledge has been extended or modified by reading this text?
- In what ways might you apply these learnings in your own context? (Please give specific examples of your ideas and/or adaptations or extensions of ideas presented in the readings.)
- What do you still “want to learn” about this topic?

Fonte: STEPANEK et al. Leading Lesson Study: a practical guide for teacher and facilitators. Corwin Press, 2007.

ANEXO 05 – MODELO DE DIRETRIZ DE RELATÓRIO DE *LESSON STUDY*.**Form 7.3** Lesson Study Report Guidelines*Priority questions*

What did you learn through this cycle of lesson study that can be applied to other areas of your work? What learning can be generalized to other situations?

*Student learning**Pedagogy**Lesson Study Process*

In what ways can you improve your lesson study work?

What questions would you like to explore in your next cycle of lesson study?

Fonte: STEPANEK et al. **Leading Lesson Study: a practical guide for teacher and facilitators**. Corwin Press, 2007.

ANEXO 06 – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL

Tópicos Gerais

1. O que você considera importante para o aprimoramento da prática de um professor? (que já atue)
2. A aprendizagem – o que você conhece sobre o tema? Quais pressupostos teóricos você possui sobre a temática?
3. Qual o papel da aprendizagem no processo educativo?
4. Você costuma coletar evidências acerca do aprendizado durante suas aulas? Como?
5. Interação – professor – aluno. Qual o papel dessa relação na prática docente?
6. Qual a relevância dessa interação no processo de ensino-aprendizagem?
7. Como você sabe que seu aluno está aprendendo ou não?
8. Levar o entrevistado a lembrar de fatos ou considerar situações hipotéticas.
9. Em uma situação na qual os alunos interrompem sua aula, conversam paralelamente, o que você faz?
10. Você costuma recorrer à teoria para solucionar problemas de sala de aula? Pode falar mais sobre isso?

Planejamento de aula

1. Você costuma elaborar plano de aula?
2. Que fatores você considera (ou acha importante considerar) ao planejar a aula?
3. Quais elementos você leva em conta ao planejar a aula seguinte?
4. Os objetivos traçados para a aula têm base teórica ou são estabelecidos por intuição?
5. O que você costuma fazer quando identifica um problema em sala, seja de aprendizagem, ou de comportamento?
6. Você costuma consultar um colega sempre que identifica um problema de aprendizagem ou planeja uma aula?
7. Por que você não elabora plano de aula?

Fonte: SCHWADE, Katia. *Lesson Study na formação inicial de professores: um estudo de caso em uma universidade no norte do Brasil*. (Dissertação de Mestrado) UFOPA, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL

1. O que você achou da Lesson Study?
2. O que lhe chamou mais atenção na Lesson Study?
3. O que você considera, em sua opinião, como pontos fortes e pontos fracos na Lesson Study?
4. Como você descreveria a sua participação durante a Lesson Study?
5. O que você achou do trabalho em grupo, propiciado pela a Lesson Study?
6. Durante sua participação nas atividades de Lesson Study você considera que houve alguma contribuição para o seu desenvolvimento profissional? Quais e de que forma?
7. Você aprendeu algo novo a partir do seu contato com a Lesson Study? O que a LS trouxe de novo para você?
8. Que tipo de conhecimentos você considera ter aprendido durante a sua participação nas atividades da Lesson Study?
9. Quais as principais dificuldades você encontrou para a sua participação nas atividades do Ciclo da Lesson Study?
10. O que você considera como o fator ou fatores que causaram dificuldades para sua participação nas atividades do Ciclo da Lesson Study?
11. Você participaria novamente, de novos ciclos da Lesson Study? Por quê?

APÊNDICE 02 – PLANO DE AULA DA *AULA DE PESQUISA* – AULA 01

1ST YEAR HIGHSCHOOL ENGLISH LANGUAGE RESEARCH LESSON – 1st LESSON

Research Theme: To develop the students' sense of cooperation and self-confidence to learn English as well as to make them aware of the importance of learning English.

Date: 19/09/2017

Grade: 1st year – high school

Subject: English (English Language as a Foreign Language)

School: Álvaro Adolfo da Silveira State School

Instructor: (X) Lucas () Alice () Sofia

Lesson Study Team: José Luís, Irley Palmeira and Ângela.

1) **Unit:** Simple Present

2) **Unit objective:**

3) **Long-term goals for the lesson:**

4) **Unit goals:**

5) **Lesson Goals:**

6) **Current characteristics of students:**

7) **Aims for the lesson:**

Steps of the Lesson: Learning activities and key questions	Expected Student reactions and or responses	Teacher's response to student reactions/things to remember	Assessment
<p>Subject pronouns review activity.</p> <p>(15 minutes)</p> <p>Power point presentation with pictures of Brazilian personality and flashcards of pronouns.</p>	<p>Participate and interact with their classmates, be able to associate the pronouns with the nouns they correspond to</p>	<p>Encourage the student to identify the pronouns by asking questions like: Are you sure? What pronoun do you think goes here?, etc</p>	<p>If the students are able to see difference between the pronoun subject and noun subject.</p> <p>If they are into the activity and really interacting with their classmates</p>
<p>Providing vocabulary, verbs and frequency adverbs activity.</p> <p>(20 minutes)</p> <p>Illustrated list of verbs, adverbs and vocabulary.</p>	<p>Students are expected to learn or memorize as much verbs, adverbs and vocabulary they will need.</p>	<p>Encourage the students to be involved in interactive activities by asking them and making them ask and answer each other questions about their daily routines.</p>	<p>Could all students use effectively the proposed issue?</p> <p>Were all of them concentrated in the activity?</p> <p>Could they all follow the teacher's instructions?</p>
<p>Grammar Focus(explanation)</p> <p>20 minutes</p> <p>Power point presentation to explain the simple present conjugation.</p> <p>Provide prompts on the whiteboard for students to create sentences.</p>	<p>Understanding the rules for the present simple verbs in all forms.</p> <p>Have all students' attention.</p>	<p>Check if they understand the instructions and the subject which is being taught.</p> <p>Monitor students and ask questions like: Did you get it? Do you understand me?, etc</p>	<p>Notice if most of the students are interested and understand the teacher's explanation.</p> <p>Check if the students are involved in the activity and helpful to each other.</p>
<p>Grammar exercise using sentences</p> <p>(15 minutes)</p> <p>One or two copies with exercises on Present simple tense.</p>	<p>That the students are able do the exercise completely on the expected time.</p>	<p>Monitor the students' performance in the exercise.</p> <p>Use some praising words to incentivize the students to do activity.</p>	<p>Make sure if all the students take the activity seriously.</p> <p>Notice if they enjoy doing the activity and share opinion with each other.</p>

<p>Reading –structure activity using a Text on S.P and pronouns. (20 minutes)</p>	<p>Students are expected to read a text with gaps to fill and complete it with the correct form of the verbs given in brackets/parentheses.</p>	<p>Monitor the students' performance in the exercise.</p> <p>Use some praising words to incentivize the students to do activity.</p> <p>Encourage them to help each other.</p>	<p>Make sure if all the students understand what to do.</p> <p>Notice if they are doing the activity as it was asked for and are sharing opinion with each other.</p> <p>Check how enthusiastic they are about the activity.</p>
---	---	--	--

APÊNDICE 03 – PLANO DE AULA DA AULA DE PESQUISA – AULA 02

1ST YEAR HIGHSCHOOL ENGLISH LANGUAGE RESEARCH LESSON – 2nd LESSON

Research Theme: To develop the students' sense of cooperation and self-confidence to learn English as well as to make them aware of the importance of learning English.

Date: 27/09/2017

Grade: 1st year – high school

Subject: English (English Language as a Foreign Language)

School: Álvaro Adolfo da Silveira State School

Instructor: () Lucas (X) Pesquisador () Alice () Sofia

Lesson Study Team: Lucas, Alice and Sofia.

8) **Unit:** Simple Present

9) **Unit objective:**

10) **Long-term goals for the lesson:**

11) **Unit goals:**

12) **Lesson Goals:**

13) **Current characteristics of students:**

14) **Aims for the lesson:**

Steps of the Lesson: Learning activities and key questions	Expected Student reactions and or responses	Teacher's response to student reactions/things to remember	Assessment
<p>SUBJECT PRONOUNS REVIEW.</p> <p>Flashcards of pronouns.</p> <p>Teacher writes a sentence on the board. (Subject noun +verb + complement).</p> <p>He exemplifies the replacement of the subject noun by the personal pronoun.</p> <p>Then, the teacher divide student into groups of 5-6 students and give them a set of personal pronouns flashcards.</p> <p>He writes some sentences on the board and asks students to decide which personal pronouns can be used for replacing the subject nouns in the examples.</p> <p>Then, he asks the groups to go to the board and put the flashcards in replacement of the related personal pronouns.</p> <p>(10 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participate and interact with their classmates, be able to associate the pronouns with the nouns they correspond to - Some students even within the groups may not understand how it works. - There may be some contributions from higher level students 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourage the student to identify the pronouns by asking questions like: Are you sure? What pronoun do you think goes here? Ask the other groups if they agree with other's group answer. - Choose a leader in the groups so he/she make sure everybody is taking part. - Emphasize students' contributions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Are the students able to see the difference between the pronoun subject and noun subject? - Are the students into the activity and really interacting with their classmates? - Are the students motivated to participate?
<p>Exercise on Personal Pronouns.</p> <p>Teacher gives students with an exercise containing a few examples of subject pronouns to be replaced by the personal pronouns and tell students that,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Some students may not do the activity - Some students may want to copy answers from other students 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplify on the board - Inform that students can share their knowledge but not give one the others their answers. 	<p>Are all the students engaged in the activity?</p> <p>Are there students sharing knowledge?</p>

<p>individually, they have 2 minutes to complete the task. And the remaining minutes (03) will be the correction on the board</p> <p>05 minutes</p>			
<p>Grammar Focus(explanation)</p> <p>Teacher show a slide with people's daily routine and/or doing things</p> <p>And ask them <i>what do you do, what do I am, does do/she do?</i> The point here is not that the answer is "he/she is doing....". The answer needs to be "he/she swims"</p> <p>After the questions teacher emphasizes students answers that they are using simple present and show them a chart containing the uses of the simple present.</p> <p>Next, teacher shows a conjugation verb into Portuguese and how many suffixes are bounded into Portuguese verb conjugation and then move to English in order to show the specificities of the English language conjugation</p> <p>With the use of flashcards teacher describes the verb ending conjugation rules.</p>	<p>- Students may decrease attention during the explanation</p> <p>-</p>	<p>Try to interact with students during the explanation asking them if they are following</p>	<p>Are students paying attention to teacher's explanation?</p> <p>Are students interacting with teacher during the explanation?</p>

15 (minutes)			
<p>Grammar exercise</p> <p>After the explanation teacher gives students a sheet of paper with an exercise on simple present</p> <p>10 minutes (5 for completing the exercise and 5 for getting feedback)</p>	<p>Students may be confused and do not know what to do?</p>	<p>Monitor the students' performance in the exemplify on the board</p>	<p>Are all the students engaged in the activity?</p> <p>Are there students sharing knowledge?</p>
<p>Grammar Negative and Interrogative</p> <p>Teacher now will focus on explaining the students the auxiliary "do"</p> <p>Show the students the verb "cantar" in Portuguese provide them two sentences in Portuguese: Ela cantará and Ela vai cantar. Ask the students what do they notice there to see if they will see that the verb changes its form when we use an auxiliary verb.</p> <p>Explain to students the point about the examples.</p> <p>Move to English language and explain the use of auxiliary. With the use of flashcard for the suffix "es" because we can move it from the verb conjugation to the auxiliary "do"</p> <p>Teacher explains students that it is because the auxiliary takes the responsibility of getting conjugated</p>	<p>Students may understand that in the Portuguese examples the verb "cantar" is added with a suffix and when is used the auxiliary verb "ir" the verb becomes like infinitive or, in other words, students understand that when we have an auxiliary the verb remains intact with no changing.</p> <p>Students may notice that we add "es" to "do" because it ends in "o" (Grammar rule of endings in the conjugation)</p>	<p>Praise students understanding</p>	<p>Are students motivated?</p> <p>Are students interacting during the activity?</p> <p>Are students engaged?</p>

<p>instead of the verb (that's what an auxiliary is there for) and as in the other "persons of speech (1ps, 2ps, 1-3pp)" the verb carries no end changing conjugation there is no need for the auxiliary to take changing as well and that, for the peculiar case of 3 person singular as the verb is added with "s,es,ies" suffixes the auxiliary then take it from the verb.</p> <p>Ask students if the auxiliary verb takes the suffixes from the verbs so when the verbs are added with s the auxiliary will be "dos" and for the other endings "does" and "doies"?</p> <p>The point here is, as do ends in "o", it needs to be added with and "es" because according to rules of conjugation when a verb ends in "o" it is added with an "es" suffix.</p> <p>20 minutes</p>			
<p>Exercise on Negative and Interrogative</p> <p>Show students in the slideshows pictures related to affirmative sentences and ask students to come up with their negative and interrogative versions.</p>	<p>Students may not write on their notebooks because the exercise is going to be done from the board through slides.</p>	<p>Tell students that all of them must write on the sheet of papers that was given to them because we will get it back from them and all of students need to do the exercise.</p>	<p>Are all students doing the exercise and interacting, giving the answer when demanded?</p> <p>Are they engaged in the activity?</p>

10 minutes			
<p>Summary Exercise</p> <p>Teacher gives students an exercise as a review of the content approached in the class.</p> <p>10 minutes</p>	<p>Students may not focused because of the time (it is about to “class is over”)</p>	<p>Tell students that it is important that they complete the activity before they leave class.</p>	<p>Are the students interested and focused on finishing the exercise</p>

APÊNDICE 04 – PLANO DE AULA DA AULA DE PESQUISA – AULA 03

1ST YEAR HIGHSCHOOL ENGLISH LANGUAGE RESEARCH LESSON – 3rd LESSON

Research Theme: To develop the students' sense of cooperation and self-confidence to learn English as well as to make them aware of the importance of learning English.

Date: 04/10/2017

Grade: 1st year – high school

Subject: English (English Language as a Foreign Language)

School: Álvaro Adolfo da Silveira State School

Instructor: () Lucas (X) Alice () Sofia

Lesson Study Team: Lucas, Alice and Sofia.

15) Unit: Simple Present

16) Unit objective:

17) Long-term goals for the lesson:

18) Unit goals:

19) Lesson Goals:

20) Current characteristics of students:

21) Aims for the lesson:

Steps of the Lesson: Learning activities and key questions	Expected Student reactions and or responses	Teacher's response to student reactions/things to remember	Assessment
<p>ADVERBS OF FREQUENCY REVIEW.</p> <p>Chart with the adverbs of frequency.</p> <p>Teacher draws the chart/percentage line with the frequency adverb on the board.</p> <p>He exemplifies the adverbs in sentences about his daily routine.</p> <p>Then, the teacher asks students to make some sentences using frequency adverbs involving situations of their realities.</p> <p><i>How often do you surf the web?</i></p> <p><i>How often do you go to church?</i></p> <p><i>How often do you out with friends?</i></p> <p><i>How often do you play computer games?</i></p> <p>(15 minutes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participate and interact with the teacher, - Understand the use of the adverbs in the simple present - There may be some contributions from higher level students 	<ul style="list-style-type: none"> - Keep asking if they understand the use of the adverbs in the simple present. - Encourage them to use the adverbs in the simple present. 	<ul style="list-style-type: none"> - Are the students able to use the adverbs in the simple present correctly - Are the students into the activity?
<p>Text on Daily Routine</p> <p>Teacher gives students a copy of a text on daily routines and adverbs of frequency. The reverse of the text must contain pictures of verbs related to it.</p> <p>The students will read the text to find and circle the adverbs of frequency</p>	<ul style="list-style-type: none"> - If they understand the use of adverbs of frequency in a context. - Some students may not want to read the text. 	<p>Teacher tries to motivate the students to read it</p>	<p>Are all the students engaged in the activity?</p> <p>Do all the students have a prior knowledge on of the subject described on the text?</p>

<p>After some minutes teacher asks students:</p> <p><i>Are there any adverbs on the text?</i></p> <p><i>Can you give us some examples?</i></p> <p><i>Can you use an adverb to make a sentence talking about yourself? (Port.)</i></p> <p>Teacher use alarm clock to control the time.</p> <p>(20 minutes)</p>			
<p>Simple present conjugation review</p> <p>Teacher shows the conjugation of the verbs on the whiteboard</p> <p>To interact with the students and assess their prior knowledge teachers asks other examples.</p> <p>(10 minutes)</p>	<p>- Students may decrease attention during the explanation</p> <p>-</p>	<p>Try to interact with students during the explanation asking them if they are following</p>	<p>Are students paying attention to teacher's explanation?</p> <p>Are students interacting with teacher during the explanation?</p>
<p>Creating sentences</p> <p>Team Work (4 groups)</p> <p>Teacher asks students to create 3 sentences using the present simple and the adverbs of frequency.</p>	<p>Students may be confused and do not know what to do?</p>	<p>Monitor the students' performance and exemplify on the board</p>	<p>Are all the students engaged in the activity?</p> <p>Are there students sharing knowledge?</p>

<p>Students should write their sentences on card-paper.</p> <p>(20 minutes)</p>			
<p>Correction on the board</p> <p>Teacher asks students to stick their sentences on the board and correct them along with the students.</p> <p>(10 minutes)</p>	<p>Students may point out and/or suggest the correct answers of the others groups sentences.</p> <p>Students may notice that they have made some mistakes when their answers are already on the board.</p>	<p>Say no problem if you have made some mistakes.</p>	<p>Are students motivated?</p> <p>Are students interacting during the activity?</p> <p>Are students engaged?</p>
<p>The last one for the road</p> <p>Teacher demands students to write a short text summarizing their daily routine</p> <p>(5 minutes)</p>	<p>Some students may ask help about vocabulary and structure.</p>	<p>Teacher will help the student</p>	<p>Are students engaged?</p> <p>Are the students using the correct structure?</p> <p>Are students enjoying the activity?</p>

APÊNDICE 05 – CARTA DE ANUÊNCIA PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA



Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (CELEPI)

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Carta de Anuência

A Escola Estadual de Ensino Médio _____, localizada na _____, atesta, através deste documento, ter conhecimento da pesquisa a ser realizada por Herlison Nunes de Oliveira, aluno do Mestrado em Educação e pesquisador do Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

A pesquisa, cujo título é “*LESSON STUDY: UMA EXPERIÊNCIA COM TRÊS PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM SANTARÉM-PA.*”, consiste na investigação do potencial de contribuição da referida metodologia para o desenvolvimento profissional de professores de inglês, tendo como foco no professor para a ênfase no processo de aprendizagem dos alunos como base para desenvolvimento profissional do estudante-professor. Para que tal objetivo seja alcançado, dentre outras etapas da pesquisa, dados serão produzidos em duas fases. Na primeira fase, o pesquisador Herlison Nunes de Oliveira realizará observação das aulas a fim de identi nas quais haverá a intervenção de 03 professores, voluntários, da escola _____ em aulas da disciplina de língua inglesa.

Cada professor ficará responsável por ministrar aulas em uma turma do turno vespertino nos períodos descritos abaixo. Durante a intervenção pedagógica dos acadêmicos, as aulas serão gravadas em áudio e vídeo. O uso e divulgação das imagens têm um fim exclusivamente científico, estando restrita sua circulação ao meio acadêmico. Para a coleta de dados, também serão tomadas notas de observação.

Os professores titulares da disciplina participarão da pesquisa como voluntários. Ela tomará notas durante a intervenção dos acadêmicos e poderá participar das reuniões de avaliação expondo suas impressões e também contribuir nos encontros de planejamento sugerindo materiais e outros recursos.

A pesquisa deve acontecer diretamente no ambiente escolar no período de *agosto a dezembro 2017*.

Ciente dos objetivos do estudo, do uso e divulgação das imagens e dados coletados na escola para fins científicos, após consultar os alunos e os professores titulares das turmas, os quais não se opuseram a participar da investigação, autorizamos a realização da pesquisa. Sendo o que se apresenta para o momento,

Santarém, ____ de _____ de 2017.

Diretora

APÊNDICE 06 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (CELEPI)

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Santarém, _____ de _____ de 2017.

I - TÍTULO DO TRABALHO:

Lesson Study: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual em Santarém-PA.

Pesquisador Responsável: Herlison Nunes de Oliveira

II – OBJETIVO GERAL

Identificar contribuições para o desenvolvimento profissional que três professores de inglês participantes da pesquisa atribuem ao uso da Lesson Study.

III – JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema pesquisado teve origem nas reflexões sobre as experiências que o pesquisador vem vivenciando, em primeiro lugar, durante o processo de sua formação inicial enquanto acadêmico da licenciatura de Língua Inglesa, em especial a partir do seu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, onde pôde ter seu primeiro contato com as dificuldades do ensino de inglês no contexto da escola pública.

Em segundo lugar, a partir do início da atuação profissional em sala de aula, onde na tentativa de relacionar teoria e prática o pesquisador se deparou novamente com uma realidade cheia de obstáculos, muitos deles corroborados na literatura sobre o tema. Dessa maneira, esta pesquisa se justifica por propor uma reflexão sobre o ensino de inglês, a partir do uso da *Lesson Study*, dando ênfase ao desenvolvimento profissional docente com vistas à melhoria da prática docente a partir do engajamento em atividades de reflexão na e sobre a prática (PERRENOUD, 2002), com foco na aprendizagem do aluno.

O professor, ao tomar os processos de aprendizagem dos alunos como ponto de partida para a atividade reflexiva, engaja-se em práticas de desenvolvimento profissional que vão além da reflexão apenas sobre o seu próprio desempenho metodológico e didático, sendo assim contrárias às práticas atuais de desenvolvimento profissional que se constituem, principalmente, de cursos e oficinas, muitas vezes de atualização metodológica e técnica.

A busca do aprimoramento da instrução em sala de aula, empoderando e melhorando a prática docente, deve partir da análise das dificuldades na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, esta pesquisa possui relevância no âmbito científico, pessoal e social.

No âmbito da relevância científica, a pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento teórico que embasa as discussões em uma dimensão mais ampla, sobre o desenvolvimento profissional de professores e, em uma dimensão mais restrita, sobre o desenvolvimento profissional do professor de inglês mediante o uso da metodologia da *Lesson Study*.

No que se refere à relevância pessoal, a pesquisa visa ampliar os conhecimentos do pesquisador sobre o ensino de inglês no Brasil, assim como, sobre o uso da *Lesson Study* para o desenvolvimento profissional docente.

Em relação à relevância social, a pesquisa pretende apresentar e discutir a respeito da *Lesson Study*, enquanto uma metodologia para o desenvolvimento profissional docente que contempla o trabalho colaborativo entre professores e a reflexão na e sobre a prática.

IV – PROCEDIMENTOS

A pesquisa envolve produção de dados através de (1) observação das aulas dos professores realizada em turmas de inglês; (2) entrevistas; (3) notas de observação; (4) análise de planos de aula; (5) gravações em áudio e vídeo.

V - RISCOS ESPERADOS

Não há previsão de riscos, uma vez que a pesquisa tem como objetivo maior contribuir para a elaboração de uma base teórica e crítica acerca do desenvolvimento profissional do professor em serviço, contribuindo com pesquisadores, estudantes, profissionais ligados à formação de professores e com os indivíduos que participarão da pesquisa como sujeitos da pesquisa, fomentando o debate acerca dos instrumentos utilizados nos cursos de licenciatura para a construção dos saberes do futuro docente.

VI – BENEFÍCIOS

A possibilidade de se pensar uma formação inicia a qual proporcione um maior desenvolvimento profissional ao estudante-professor por meio do seu engajamento em reflexões sobre a aprendizagem.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa será suspensa ou encerrada a qualquer tempo pelos pesquisadores por motivos de doença, falta de recursos financeiros, humanos ou materiais. Se os procedimentos da pesquisa se conformarem ao que foi planejado, a mesma se encerrará após a coleta de todos os dados previstos no projeto.

IX – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, certifico que, tendo lido as informações acima e suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa. Assim, eu autorizo a execução do trabalho de pesquisa exposto acima. Igualmente, autorizo a publicação de minha imagem e fala em documentos para fins educativos.

Herlison Nunes de Oliveira
Pesquisador

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
Coordenador do CELEPI

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFOPA (Portaria nº 1.263, de 12 de agosto de 2011). Endereço – UFOPA – Câmpus Tapajós, Rua Vera Paz, s/n – Salé – CEP 68040-255, Prédio Tapajós - Santarém, Pará.

APÊNDICE 07 – TERMO DE COMPROMISSO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.



Universidade Federal do Oeste do Pará
Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como
Língua Estrangeira (CELEPI)

Av. Mendonça Furtado, 2946, sala 506 – Fátima, CEP: 68.040-470 – Santarém-PA.
nhitotuzi@gmail.com / maluizap@gmail.com – (93) 991455971/(93) 991795787

Termo de Compromisso e autorização para uso de imagem

Santarém, ____ de março de 2017.

Eu, _____, inscrito (a) sob o CPF nº _____, envolvido (a) no projeto “*Lesson Study: uma experiência com três professores de inglês da rede pública estadual em Santarém-PA*”, de autoria do pesquisador Herlison Nunes de Oliveira, me comprometo a seguir o cronograma elaborado para a referida pesquisa de mestrado a ser desenvolvida na Escola _____ . Estou ciente de que ficarei responsável por ministrar aulas em uma turma no turno matutino durante os referidos períodos.

Autorizo o uso de minha imagem (gravações em áudio e vídeo, fotos, conteúdo de entrevistas) para fins da pesquisa, estando restrita a divulgação dos dados da pesquisa ao meio acadêmico.

Participante da pesquisa

Herlison Nunes de Oliveira
 Pesquisador

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
 Coordenador do CELEPI