UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Paulo Roberto Boa Sorte Silva**

# A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS

São Cristóvão/SE
Março, 2010

**PAULO ROBERTO BOA SORTE SILVA**

# A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS

Dissertação de Mestrado submetida ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot.

São Cristóvão/SE
Março, 2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Paulo Roberto Boa Sorte
S586p A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês / Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, 2010.
97 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot.

1. Educação. 2. Formação de professores – Prática reflexiva. 3. Língua inglesa – Ensino. I. Título.

CDU 377.8:811.111

"A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS"

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM

15 DE MARÇO DE 2010

PROF. DR. BERNARD CHARLOT

PROFª. DRª. MARIA INEZ MATOSO SILVEIRA

PROF. DR. LUIZ EDUARDO MENESES DE OLIVEIRA

***DEDICATÓRIA***

*À Ana Silva Boa Sorte – Vovó Dazinha – que, agora frágil, nunca deixará de ser, para mim, um exemplo de força e persistência.*

*A Ângelo José da Silva – Vovô Anjinho (in memoriam), pelo orgulho que tinha em ver os seus netos estudarem.*

*Aos meus pais Manoel e Neuza.*

*À minha irmã Cerise.*

*Aos professores de inglês em formação.*

## *Agradecimento Especial*

*Ao meu querido orientador Dr. Bernard Charlot que, desde o início, acreditou na relevância desta pesquisa. Sinto-me extremamente lisonjeado em ter sido orientado por um pesquisador de tamanha sabedoria e experiência. Além de ensinar muitas coisas sobre a pesquisa em Educação, ele me ensinou que academia se faz com humildade, serenidade, disponibilidade e dedicação.*

# AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Manoel e Neuza e minha irmã Cerise, sinônimo de aconchego e suporte, estando perto ou longe fisicamente. Amo vocês!

Aos meus tios e primos, em especial aos da família Boa Sorte, por acreditarem naquele que consideram o “estudioso” da família.

À colega de mestrado Aline Cajé, minha “irmã acadêmica”, com quem mais troquei ideias, angústias, conquistas e também dividi a pesquisa do grupo temático Relações com os Saberes, vinculado ao Educon. Ao colega Laudo Natel, sempre companheiro e solícito.

Aos professores do NPGED, especialmente à Drª. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, com quem aprendi os significados de responsabilidade, organização e disciplina; à Drª Veleida Anahí da Silva pelas relevantes contribuições no exame de qualificação; ao Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira pela participação não só na qualificação como também na defesa, além do suporte através do trabalho exemplar como chefe do Departamento de Letras da UFS – o que pude observar no período em que lá atuei como professor substituto.

À Drª. Maria Inez Matoso Silveira da UFAL, por aceitar tão gentilmente o convite para participar da banca de defesa.

Às professoras de várias universidades pelas valiosas sugestões e críticas, são elas: Drª. Barbra Sabota da UEG, Drª. Glória Gil da UFSC, Drª. Laura Stella Miccoli e Drª. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva da UFMG, Ma. Liana da Melo Torres da UFS e Drª. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco da PUC/Santos.

Aos queridos amigos Marcos Barbosa e Orlando Carvalho Santana (*in memoriam);* os primeiros a despertarem o meu interesse pelo mestrado em Educação. Sintam-se

responsáveis pelo “pontapé inicial” e torcida constante para a finalização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho da UFS e FJAV, em especial à Lúcia Violeta Prata de Oliveira Barros pelas sugestões e indicações de leitura.

A Adevaldo Chagas Neto, pelo companheirismo, respeito e paciência em todos os momentos desta trajetória.

A todos os meus amigos, em especial à Daniela Menezes, Miguel Ventura, Rodrigo Braz e Samuel Albuquerque que, ao longo desses dois anos, compartilharam alegrias e amenizaram o árduo caminho que é traçado quando se trabalha e faz mestrado ao mesmo tempo.

Ao aluno Carlos Henrique Andrade pelo capricho na elaboração do gráfico.

Aos alunos “Angelina”, “Emily” e “Kevin” por aceitarem ser os informantes desta pesquisa. Sem a disponibilidade de vocês, teria sido muito mais difícil.

A todos vocês, mais uma vez, muito obrigado!

*“O ideal é que a graduação não ofereça receitas, mas a prática e o uso da língua, de várias maneiras, além de formação reflexiva”*

Maria Antonieta Alba Celani, 2009

# RESUMO

Esta pesquisa investiga as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial do professor de inglês e justifica-se pela necessidade de discutir as perspectivas para a formação de professores de línguas no Brasil. De cunho qualitativo analítico-descritivo e analítico-interpretativo, tem o objetivo de identificar quais são as reflexões feitas por três professores de inglês em formação ao longo do estágio supervisionado. Busca-se verificar ainda se as reflexões mobilizam referências teóricas e se há mudanças no comportamento dos professores em relação à sua prática a partir da reflexão. As referências teóricas utilizadas são Pimenta & Lima (2002) acerca do estágio supervisionado; Huberman (1995) e Hughes (1996) sobre o perfil do professor iniciante; Dewey (1933), Schön (1982), Perrenoud (2002), Liston & Zeichner (1996) e Alarcão (2003) na definição e discussão da prática reflexiva. Como instrumentos de coleta de dados são utilizados a escrita do diário reflexivo, entrevistas de explicitação e observações de aula.

**Palavras-chave:** prática reflexiva. formação inicial. professor de inglês.

# ABSTRACT

This research investigates the contributions of the reflective teaching to pre-service English teacher education and it is justified by the need of discussing the perspectives to language teaching education in Brazil. From both qualitative analytical-descriptive and analytical-interpretative methods, it aims at identifying the kind of reflection made by three pre-service English teachers during their experience on internship. It seeks to check if the reflections move theoretical references and if there can be changes in teachers' behavior when it comes to their teaching practice through reflection. The theoretical references used are Pimenta & Lima (2002) concerning teachers' internship; Huberman (1995) and Hughes (1996) concerning the profile of beginning teachers; Dewey (1933), Schön (1982), Perrenoud (2002), Liston & Zeichner (1996) and Alarcão (2003) concerning the definition for reflective teacher.



**Key words:** Reflective Teaching. Pre-service Education. English Language Teacher.

# LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

FJAV – Faculdade José Augusto Vieira

ISE – Instituto Superior de Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NPGED – Núcleo de Pós-graduação em Educação

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UFS – Universidade Federal de Sergipe

# SUMÁRIO

**INTRODUÇÃO**..... 15
**Perguntas da Pesquisa**..... 19
**Objetivos**..... 20
Objetivo geral..... 20
Objetivos específicos..... 20
**Hipóteses**..... 20
**Metodologia**..... 21
**Organização da Dissertação**..... 21
**CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**..... 22
**1.1 A Formação do Professor de Línguas**..... 22
**1.2 O Estágio Supervisionado: Questões sobre Teoria e Prática**..... 29
**1.3 A Vida do Professor: Questões sobre Carreira e o Perfil do Iniciante**..... 31
**1.4 Reflexão e Prática Reflexiva**..... 35
1.4.1 O que é reflexão? ..... 35
1.4.2 A prática reflexiva ..... 37
1.4.3 Contribuições à concepção de Schön..... 42
**CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA** ..... 46
**2.1 Descrição do Estudo** ..... 46
**2.2 Participantes**..... 46
2.2.1 Angelina..... 47
2.2.2 Emily..... 47
2.2.3 Kevin..... 48
**2.3 O Contexto da Pesquisa**..... 48
2.3.1 A disciplina Estágio Supervisionado da FJAV..... 48
2.3.2 Os contextos de ensino-aprendizagem: as escolas-campo..... 49
**2.4 Instrumentos de Coleta de Dados**..... 50
2.4.1 Diário reflexivo..... 50
2.4.2 Observação de aulas..... 51
2.4.3 Entrevistas de explicitação..... 52
**2.5 Procedimentos de Análise dos Dados**..... 52
**CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**..... 54

**3.1 A Posição Singular: Atenção às Particularidades de Cada Participante.....** 54
3.1.1 Angelina**.....** 54
3.1.2 Emily**.....** 57
3.1.3 Kevin**.....** 61
**3.2 Traçando Perfis: Análise das Características em Comum entre os Participantes.....** 64
3.2.1 Antes do Segundo Estágio: experiências, métodos de ensino e o papel do estagiário na escola-campo**.....** 65
3.2.2 Durante o Estágio: surpresas e fatores que afetam a aprendizagem de inglês**..** 70
3.2.3 Após o Estágio: atenção à realidade social dos alunos**.....** 74
**3.3 Outras Reflexões.....** 77
3.3.1 Reflexão acerca do professor da escola pública**.....** 77
3.3.2 Reflexão acerca das outras disciplinas cursadas junto com o estágio.**.....** 79
3.3.3 Reflexão acerca dos interesses dos alunos**.....** 81
**CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO.....** 84
**4.1 Retomando as Perguntas da Pesquisa.....** 84
4.1.1 Que reflexões são feitas pelos alunos-professores? **.....** 84
4.1.2 As reflexões mobilizam referências teóricas? Quais? **.....** 85
4.1.3 Que mudanças ocorreram com vistas ao seu desenvolvimento profissional?**...** 86
**4.2 Especificidades da Prática Reflexiva para o Ensino de Língua Inglesa.....** 87
**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....** 89
**REFERÊNCIAS.....** 92

# INTRODUÇÃO

Esta dissertação começou a ser construída, especialmente, a partir da experiência como professor de Estágio Supervisionado em Inglês da Faculdade José Augusto Vieira (doravante FJAV), em Lagarto, Sergipe e, ao mesmo tempo, da passagem pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS) como professor substituto. Entretanto, as minhas inquietações acerca da formação do professor de inglês tiveram início bem antes.

Ainda como estudante de graduação em Letras, questionei-me, inúmeras vezes, acerca da maneira pela qual estava sendo formado. Preocupava-me o fato de cursar habilitação dupla (Português e Inglês), com um currículo que contemplava o estágio supervisionado das duas disciplinas apenas no último semestre do curso. Isso significa que, nesse currículo, os alunos de Letras passavam 3 anos e meio estudando as disciplinas para a qual estavam sendo formados professores e só praticavam a sua docência após essa fase. Sem contar o curto tempo para se tornar professor de duas disciplinas tão complexas! Dessa maneira, os estagiários não tinham a oportunidade de discutir com a supervisora e os colegas acerca dos problemas enfrentados ao longo do período de prática. Até porque, após o estágio, restava apenas entregar o relatório final e providenciar a formatura.

Na época, um acontecimento tornou a experiência de estágio ainda mais distante da realidade; com a greve das universidades públicas, o calendário ficou irregular e o estágio deveria acontecer no mês de janeiro, período de férias escolares. Foi sugerido que formássemos turmas e ministrássemos minicursos de inglês para iniciantes (no estágio de Inglês) e de produção de textos para o vestibular (no estágio de Português). A seleção dos cursistas ficaria a critério de cada ministrante.

Com essa proposta, os alunos da minha turma estavam sendo formados para atuar como professores de Português e Inglês sem sequer terem contato com escolas-campo (com exceção de quatro deles que já atuavam como professores). Após a formatura, já como professor de inglês, sentia-me despreparado e inseguro. Não houve coerência entre a formação que havia recebido e o que era encontrado

nas salas de aula. Eu não conseguia lidar com as atitudes mais elementares da profissão.

Anos depois, já com o curso de especialização *lato sensu* em ensino de Inglês concluído, comecei a atuar como formador de professores de inglês na UFS e na FJAV. As minhas inquietações acerca da formação inicial do professor continuavam. Os currículos dos cursos de licenciatura haviam mudado, mas não quer dizer que os problemas haviam acabado. Após as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 instituírem uma carga horária maior para as disciplinas de estágio e formação do professor, ficou também resolvido que a prática docente deva começar na segunda metade do curso (em algumas universidades começam até antes). Assim, o aluno tem a oportunidade de ir a escolas-campo mais de uma vez para praticar a docência, além de outras atividades que complementem a profissionalização do professor, a exemplo do envolvimento no projeto pedagógico da escola.

A partir dessas Diretrizes, coube um questionamento: com uma carga horária maior dedicada à prática de ensino, como, de fato, essa formação está acontecendo? Em especial a do professor de inglês? Era necessário refletir sobre as condições dessa nova política para a formação de professores.

É que o ensino de inglês como língua estrangeira apresenta, historicamente, suas dificuldades no Brasil – isso não significa que o ensino de outras disciplinas não passe por elas. De forma geral, podem-se citar as diferenças na distribuição de renda da população, as salas de aula superlotadas e a falta de professores qualificados. Ao caso dos professores de inglês, acrescenta-se uma carga horária nada favorável para trabalhar as quatro habilidades linguísticas (falar, ler, escrever e ouvir), pouco ou nenhum recurso didático adequado para o aprendizado de línguas e, o mais grave, os professores, em sua grande parte, não sabem se comunicar em inglês. (BRAGA & PAIVA, 2008).

Diante dessa situação, como formar professores que não se sintam inseguros ou despreparados para enfrentar as salas de aula e os seus mais diferentes contextos em que elas estão inseridas? Essa perspectiva de formação aqui discutida

não se refere apenas à reprodução de métodos e técnicas de ensino, mas de uma formação que também leve em conta a reflexão crítica.

Pesquisadores em Educação e Linguística Aplicada vêm dando uma atenção especial aos estudos de formação de professores de línguas no Brasil. Em um mapeamento de Gil (2005) e Vieira Abrahão (2006) pode-se ter uma ideia do crescimento e importância desses estudos desde o início da década de 90, bem como os principais focos de investigação e sugestões de problemas a serem estudados em futuras pesquisas.

Dentre os trabalhos voltados para o professor de inglês em formação está o desenvolvimento da sua consciência crítica. Em contato com o grande número de livros didáticos lançados pelas editoras e com as mais variadas abordagens e métodos de ensino, os professores de línguas são pouco estimulados a refletir sobre seus papéis como educadores e o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira. O trabalho fica limitado a cumprir a programação de conteúdos estabelecidos pelo livro que, sem a proposta de desenvolver o senso crítico do professor, vê a linguagem como um produto da análise linguística, sem levar em consideração os contextos para além da sala de aula (cf. VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Esse é um dos motivos pelos quais as pesquisas sobre aprendizagem docente têm tomado impulso no Brasil. Para Celani (2000), o professor que está em formação precisa lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a sua profissão, mostrando-se preocupado em entender como se aprende a ser um educador e professor de línguas.

A formação reflexiva ou crítico-reflexiva do professor é um dos conceitos de aprendizagem docente. A noção de reflexão, nesse caso, não remete apenas a um atributo próprio do ser humano, mas a um processo em que o professor tenta entender melhor a sua atividade, isto é, o professor aprende por meio da sua prática e das reflexões que ele faz baseadas na natureza e no significado das experiências de ensino. Dentre os conceitos que serão apresentados e discutidos sobre a prática reflexiva ao longo desta pesquisa, sustentar-nos-emos no de Liston e Zeichner (1996), em que a prática reflexiva é aquela que faz com que o professor seja capaz de resolver problemas da sala de aula, sem perder de vista o contexto em que a

escola está inserida. Além disso, torna o professor ciente dos valores e concepções que leva para a sala de aula e tem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda que existam trabalhos acerca da prática reflexiva: Nóvoa (1995), Mattos (2002), Pimenta (2002), Sól (2004), Petrilli (2006), Luzivari (2007) e Paniz (2007), esta dissertação dedica-se, especificamente, a investigar as contribuições da prática reflexiva para o professor de inglês que está em formação. Por essa razão, ela se justifica pela necessidade de contribuir, de forma significativa, para novas perspectivas na formação dos professores de Língua Inglesa, a exemplo das Diretrizes Curriculares já mencionadas que, desde 2002, priorizam a formação do professor pautada na reflexão crítica. No Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPGED) da UFS, este é o primeiro trabalho sobre a prática reflexiva. Até o momento, como em Figueiredo (2009), fez-se apenas uma referência a essa ideia[1].

A Língua Inglesa é entendida, nesta dissertação, como uma disciplina escolar, como "aquilo que se ensina", a partir da definição de Chervel (1990:177). Não é meu objetivo trazer para este trabalho a ampla discussão acerca do termo, mas vale lembrar que não dissociarei o inglês do seu ensino – por investigar a formação do professor dessa disciplina. Para Chervel, a disciplina escolar é parte integrante dos acontecimentos que se dão dentro da escola. Ela inicia, especificamente, em uma instituição e tem ligações com um amplo contexto social e cultural.

Como as disciplinas escolares são saberes ensinados pelos professores, pode-se especular a possibilidade do inglês não ser um saber, mas uma questão do aprender[2]. Por um lado, conceber uma língua estrangeira como disciplina escolar implica em questões mais amplas do que conceber a Biologia, a História ou a Química – conteúdos intelectuais (CHARLOT, 2000). Quando estudamos a língua

[1] Ao fazer uma análise crítica da formação de professores a distância, a partir de um curso de Pedagogia, a autora faz uma leitura das concepções de formação de professores e afirma que a formação do "prático reflexivo" produz uma "mentalidade pragmática, centrada no aqui e no agora" (p.29). Entretanto, não se trata da proposta desta dissertação, pois a "mentalidade pragmática" da prática reflexiva abordada por Figueiredo, não vê o termo em uma perspectiva diacrônica, especialmente no Brasil, onde, desde a década de 90, significativas contribuições vem sendo feitas à concepção inicial de Schön. Dentre elas, a perspectiva de que o professor reflexivo não se desvincula de questões sociais, estruturais e políticas. Aprofundaremos essa questão no capítulo de fundamentação teórica.

[2] Refiro-me aos conceitos de "saber" e "aprender" discutidos por Charlot (2000).

inglesa, aprendemos a falar, ouvir, ler e escrever (embora saibamos que nem sempre essa aprendizagem ocorre). Nesse caso, trata-se de uma questão do aprender e não do saber, pois "outras relações com o mundo" são mantidas (língua não é somente um "conteúdo de pensamento"); por outro lado, a língua inglesa pode ser considerada um saber a partir do momento em que o professor ensina as regras de formação da língua[3], ou seja, aspectos da fonologia, morfologia ou sintaxe, sem propósitos comunicativos e descartando a possibilidade de trabalhar as habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever)[4]. Oliveira (2006), ao explicar o conceito cherveliano para disciplina escolar, lembra que a história das disciplinas escolares "busca esclarecer que a escola não se define por uma função de transmissão de saberes, mas como uma instância a partir da qual tais saberes são elaborados, ensinados e aprendidos" (p.12). Daí a possibilidade do inglês ser e não ser um saber – vai depender da maneira como os conteúdos são elaborados e ensinados aos alunos.

Intitulada "A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês", esta dissertação insere-se na compreensão da relação do professor em formação com a sua prática, a consciência dos seus referenciais teóricos e o seu desenvolvimento profissional.

**Perguntas da Pesquisa**

A partir da questão central: que contribuições a prática reflexiva dá para a formação do professor de inglês?, fazem-se necessários outros questionamentos:

- Que reflexões são feitas por esses professores?
- Essas reflexões mobilizam referências teóricas? Se sim, quais?

[3] O termo "regras de formação" é explicado por Westney (1994), ao discutir as perspectivas para as gramáticas escritas exclusivamente para o ensino e aprendizagem de línguas (*pedagogical grammars*).

[4] Essa prática é frequente no ensino de inglês de muitas escolas brasileiras, a exemplo das escolas de Ensino Médio em Sergipe, em virtude do cumprimento de programas voltados para os conteúdos gramaticais nas provas de vestibular.

- A partir da intervenção realizada pela pesquisa, ocorreram mudanças no comportamento dos professores em relação à sua prática a partir da reflexão com vistas ao desenvolvimento profissional? Se sim, de que tipo?

## Objetivos

### Objetivo geral

Este trabalho tem por objetivo geral identificar como se configura a prática reflexiva de professores de inglês em formação da FJAV, em Lagarto, região centrossul de Sergipe.

### Objetivos específicos

- identificar quais os tipos de reflexão feitos pelos professores durante as entrevistas, escritas de diários reflexivos e observação das aulas;
- verificar se as reflexões do professor mobilizam referências teóricas; caso a resposta seja afirmativa, observar quais;
- perceber os efeitos da reflexão nas ações pedagógicas dos professores de inglês em formação inicial;

## Hipóteses

- Os professores refletem sobre suas metodologias de ensino, bem como o seu ritmo de trabalho e a adequação dos conteúdos às necessidades reais dos alunos;
- Os professores alegam utilizar a abordagem comunicativa do ensino de línguas, o que, na maioria das vezes, não pode ser observado na prática;
- As mudanças de comportamento em virtude da participação dos professores na pesquisa permitem que eles realizem melhor adequação entre as suas metodologias de ensino e as necessidades dos alunos.

## Metodologia

A fim de verificar as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial do professor de inglês, três professores foram acompanhados durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Para a coleta de dados foram escolhidos três instrumentos: a escrita de um diário reflexivo após cada aula; a observação de metade das aulas ministradas pelos estagiários e entrevistas de explicitação antes, durante e depois do estágio. A análise, de cunho qualitativo e interpretativo, é feita a partir da categorização dos dados.

## Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro trata dos princípios teóricos que sustentam esta investigação; o segundo explicita detalhadamente a metodologia da pesquisa, esclarecendo a descrição e o contexto do estudo, apresentando os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a sua análise; o terceiro traz a apresentação e análise de dados, traçando os perfis dos estagiários acompanhados e as suas reflexões e; o quarto conclui, retomando as perguntas da pesquisa e respondendo-as.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo esclarece as perspectivas teóricas que norteiam esta pesquisa e se relacionam com a formação de professores. Na primeira seção, há uma discussão sobre a formação do professor de línguas no Brasil, a partir de um mapeamento realizado pela pesquisadora Glória Gil (2005), da Universidade Federal de Santa Catarina. A discussão leva a outros pontos, tais como as pesquisas sobre o que acontece do lado de fora da sala de aula e dos muros da escola, além das novas diretrizes para os cursos de formação de professores. A segunda seção traz questões relacionadas ao estágio supervisionado, especialmente a "relação" teoria e prática. A terceira seção trata dos "ciclos de vida" do professor, dando ênfase ao profissional que está iniciando a sua carreira. A última seção esclarece a noção de prática reflexiva e apresenta as discussões que vêm sendo feitas acerca dela desde o seu surgimento.

### 1.1 A Formação do Professor de Línguas

Pelo fato de investigarmos o professor reflexivo na prática de ensino de Língua Inglesa, tomamos a lógica da formação, aqui, como a lógica das práticas, de que trata Charlot (2005). Para ele, o indivíduo formado é aquele que, "através das suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente a dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada" (p.90). No caso do professor de inglês, os meios e as competências necessárias vão, desde a proficiência linguística, ao domínio das abordagens de ensino[5], adaptadas às necessidades de cada turma. Almeida Filho (1993) lembra que os conteúdos ensinados e aprendidos devem ser analisados criticamente, tanto pelo professor como pelo aluno.

As pesquisas sobre formação docente no Brasil oferecem importantes informações acerca de como os nossos professores são formados. Elas surgiram, de maneira marcante, na década de 90, com relevantes contribuições das Ciências Sociais, Educação e Linguística Aplicada, a fim de entender as práticas e tendências

[5] De acordo com Richards & Rodgers (2001), o termo abordagem refere-se às teorias que explicam a prática, o ensino e aprendizagem de línguas.

teóricas presentes nos cursos de formação, inicial ou continuada. No mais recente mapeamento desses estudos, Gil (2005) buscou caracterizar e sistematizar a complexidade dessa linha de pesquisa. Há um “amplo repertório de objetos com diferentes naturezas que fazem parte da mesma” (p.173).

Os contextos dessas pesquisas estão divididos em dois: microcontextos e macrocontextos. Os primeiros são as salas de aula nas universidades, diálogo entre professores supervisores de estágio, alunos-professores e coordenadores dos programas de formação, encontros de formação continuada, diários com autobiografias dos professores e salas de aula com professores em formação continuada; já os macrocontextos são os cursos de formação inicial de professores, como Letras e Pedagogia e cursos de formação continuada. Outros contextos investigados são os cursos de formação de professores de línguas materna e estrangeira, línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Quanto aos focos investigativos mais comuns, sete foram categorizados: a formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica (pré-definem o que a reflexão e o senso crítico são, implementam práticas discursivas para desenvolvê-los e avaliam essas práticas); formação de professores e crenças (concepções e formas de entender o ensino e a aprendizagem de línguas); formação de professores e construção da identidade profissional (identificam como a identidade profissional é construída e, desse modo, contribui para o ensino de línguas); formação de professores e novas tecnologias (estudos que descrevem como novas tecnologias via computador podem auxiliar na formação do professor); formação de professores e gêneros textuais (avaliar o impacto que tem o conhecimento de gêneros textuais nos processos de formação de professores); formação de professores e leitura/letramento (trabalhos que apontam a pesquisa crítica que sejam culturalmente sensíveis dos processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura) e formação de professores e ideologia (de caráter mais sociológico, olham para os processos de formação de professores a partir das perspectivas ideológicas identificadas nos discursos dos professores).

Com relação às abordagens metodológicas das pesquisas, percebe-se a predominância da abordagem qualitativa, embora não se descarte a quantitativa, a

depender da necessidade de cada objeto investigado. São encontradas, em sua maioria, pesquisas empíricas, relatórios, propostas e discussões teóricas. Dentre as técnicas de coleta de dados estão: pesquisa-ação, entrevistas, questionários, observações, notas, registros em áudio e vídeo, transcrições, diários e sessões de visionamento. As estruturas de participação investigativa levam em conta o pesquisador interno e externo ao contexto e o pesquisador e pesquisado sendo a mesma pessoa. Quanto às estruturas de participação investigativa, Gil (2005) esclarece que elas se referem, no caso do pesquisador interno ao contexto, a um trabalho em que o pesquisador coordena um programa de formação e analisa as discussões entre os participantes. No segundo caso, pesquisador e pesquisado sendo a mesma pessoa, encontramos a pesquisa-ação como exemplo mais adequado. Já a terceira estrutura, pesquisador externo ao contexto, há o exemplo de estudos de crenças de estudantes de Letras, através de questionários feitos por um pesquisador que não pertence ao contexto.

Esse levantamento mostra que, dentro do contexto de formação de professores de línguas, pouco se estudou acerca do que acontece fora da sala de aula e além dos muros da escola. O perfil do profissional de línguas, de acordo com Leffa (2001), depende também de outros fatores, como:

> ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições etc. [...] No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. (p.1)

Fazendo-se atentos a outros contextos que envolvem o processo educacional, os pesquisadores canadenses Tardif & Lessard (2005) oferecem elementos para compreender a profissão do professor na organização socioeconômica do trabalho em virtude do *status* crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo. Eles não dão enfoque ao professor

de línguas, mas ampliam o quadro de análise, oferecendo subsídios para uma teoria do trabalho docente.

Os modelos desse trabalho, impostos pela organização industrial, são analisados a partir do processo de escolarização observada no trabalho dos professores interagindo com os alunos e os demais atores envolvidos no processo educativo, como administradores, diretores de escolas, funcionários, orientadores pedagógicos, professores de educação especial, técnicos e universitários em formação para o magistério. 150 entrevistas foram feitas para fundamentar a análise. O objetivo é compreender como as pessoas que, segundo os autores, são seres naturais – mas em parte socializados pela família – podem tornar-se pessoas educadas, trabalhadores capacitados, cidadãos esclarecidos ou pessoas excluídas, marginais ou assistidas sociais. A escola é vista a partir da sua organização de trabalho e do seu impacto sobre a docência, ou seja, volta-se para a maneira como o trabalho do professor é estruturado e como essa organização orienta não só o trabalho docente, como também a relação de professores entre si e com os seus alunos.

A organização do trabalho escolar, segundo esses autores, está diretamente ligada à organização industrial e do Estado, ou seja, as formas de gerir e executar o trabalho nas organizações econômicas estão presentes nas escolas e no ensino:

> Ela [a escola] trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes [...] Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planificado e controlado. (TARDIF & LESSARD, 2005. p. 24)

Toda essa estrutura evidencia o crescimento da burocratização, o aumento do número de pessoas que ocupam funções dentro da escola e a criação de novas especialidades dentro dos sistemas de ensino, como coordenadores gerais, pessoal administrativo, coordenadores de disciplinas específicas – como a Educação Física – supervisores, bibliotecários etc. A criação de tantos cargos que geram a fragmentação do trabalho dentro da escola justifica-se pelo fato da escola absorver os problemas sociais. Assim, ela não pode mais “dedicar-se exclusivamente à

instrução dos alunos e à animação da vida escolar: ela passa a ter que controlar fisicamente os alunos, 'policiá-los' no forte sentido do termo" (p.87). Nessa hierarquia organizacional, os professores ocupam um espaço inferior (de operários ou técnicos) e pouco participam da gestão e controle da organização na qual trabalham:

> Os professores se aproximam mais de um grupo de operários ou de técnicos do que de uma verdadeira profissão: como os operários ou os técnicos, eles trabalham na linha de fogo da produção e são eles que garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização (TARDIF & LESSARD, 2005. p.82)

Depois de lidarem com a burocratização no ambiente escolar, os autores fazem uma análise da carga de trabalho dos professores, quais são as suas condições de trabalho, a questão do tempo e das dificuldades, além das tensões que ela gera nesses profissionais. Muitos deles precisam se envolver a fundo no trabalho, que acaba tomando um tempo considerável da sua vida particular e dos seus fins de semana, como a preparação e correção de atividades e provas, atividades em sindicatos, clubes esportivos, cursos de aperfeiçoamento ou especialização. Essa carga também é vista a partir da típica jornada do professor, que começa pelo contato com os colegas na sala dos professores e passa pelas horas de atividades com os alunos, recreação, reuniões, correções de atividades, jornadas pedagógicas e a preparação de aulas que acontece em casa, ou seja, atividades que o professor faz para identificar a realidade do seu trabalho, nos seus modos de organização próprios, seus conteúdos e suas condições.

O objetivo fundamental da obra de Tardif e Lessard (2005) é compreender o trabalho do professor, que não se limita apenas à sala de aula. Essa forma diferente de enxergar a profissão docente esclarece a organização formal desse trabalho e as práticas cotidianas que ajudam a explicar e dar forma a uma profissão tão antiga e que traz reflexos da organização das mais diversas sociedades. Um estudo que, embora tenha sido feito no Canadá e por canadenses – validado com dados de um país culturalmente e economicamente diferente do Brasil –, traz elementos tão característicos e comuns aos docentes do nosso país. Muitos dos questionamentos levantados por eles podem ser investigados em cursos de pós-graduação, inclusive, analisados no contexto de formação de professores de línguas.

Outra questão que perpassa a formação de professores de línguas refere-se ao currículo dos cursos de Letras. De acordo com Paiva (2005), dentre os problemas enfrentados pelos professores de línguas estrangeiras ao longo da história, pode-se citar o fato de que as Instituições de Ensino Superior raramente se preocupam com as questões pedagógicas, principalmente as instituições privadas. Durante muito tempo, em algumas universidades, as disciplinas específicas que preparam os professores para a sala de aula, como Metodologias e Práticas de Ensino, praticamente não existiram e eram de responsabilidade dos professores do curso de Pedagogia ou do Departamento de Educação, que não tinham qualificação específica.

Pode contribuir para alterar esse perfil a resolução nº 1 de 18/02/2002 das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. Ela institui uma carga horária de 2800 horas para as licenciaturas, englobando 400 horas de prática, 400 de estágio curricular supervisionado e 1800 horas de conteúdos científico-culturais, além de 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais, como a participação em eventos. Uma mudança bastante significativa, com princípios orientadores amplos, principalmente se for analisada do ponto de vista das disciplinas voltadas para a formação do professor. Dentre os pontos a serem considerados na resolução estão um lugar para a prática reflexiva e a articulação do estágio com o restante do curso:

> A aprendizagem orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação[6] e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. [...]
> O estágio curricular articulado com o restante do curso e a dimensão prática transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

Não é fácil concretizar esse princípio apontado pela resolução. Articular o estágio curricular ao restante do curso prevê profundas reformulações no plano pedagógico, que dependem de um engajamento efetivo dos atores envolvidos nesse

6 Trataremos mais adiante desse princípio, que é baseado nos estudos de Donald Schön sobre a prática reflexiva.

processo. Em um curso de Letras com habilitação dupla (como é o caso dos estagiários acompanhados por esta pesquisa), dever-se-ia pensar em uma articulação dos estudos linguísticos de língua materna e estrangeira com os estudos literários de língua materna e estrangeira, além dos estudos teórico-práticos voltados para formação do professor. Não se pode esquecer da quantidade de tempo necessária para fazer essa articulação e, principalmente, das condições oferecidas para que ela aconteça.

Não se pode negar, porém, que um grande avanço foi dado a partir dessas diretrizes do ponto de vista da prática. O estágio agora contempla maior presença nas escolas-campo e também oferece oportunidades aos alunos-professores de aprenderem a elaborar projetos, darem aulas de reforço, observarem aulas ministradas por outros professores, apresentarem aulas simuladas para apreciação de professores orientadores, conhecerem os projetos nos quais as escolas estejam envolvidas através dos governos municipal, estadual ou federal. O parecer nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 trata especificamente das atividades que podem ser contempladas ao longo das 400 horas de estágio supervisionado. São elas:

> 1- Regência de classe: pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;
>
> 2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.
>
> 3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.
>
> 4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, etc. com roteiro e relatórios de atividades;
>
> 5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares. (BRASIL, 2002 apud SILVA 2007)

Antes dessa resolução, a lógica de formação que prevalecia era da racionalidade técnica, que colocava as disciplinas teóricas de um lado e, do outro, as

práticas, dificultando a possibilidade de reflexão sobre a aprendizagem da profissão docente. Tratemos sobre questões de teoria e prática no contexto do Estágio Supervisionado.

## 1.2 O Estágio Supervisionado: Questões sobre Teoria e Prática

Nos cursos de formação de professores, o papel da disciplina Estágio Supervisionado[7] é visto de maneiras diversas. Uma delas – a de que é chegado o momento de se colocar em prática as discussões teóricas desenvolvidas ao longo do curso – separam a teoria da prática, tornando-as atividades distintas. A respeito desse assunto, Pimenta & Lima (2002) abordam alguns pontos que ajudam a entender como se dá (ou não se dá) essa relação entre a teoria e a prática. A princípio, elas discutem o papel da prática como imitação de modelos e instrumentalização técnica e, em seguida, esclarecem o papel da teoria nesse processo. Detenhamo-nos nesses pontos.

De acordo com as autoras, na prática como imitação de modelos, o professor bem sucedido é aquele que observa, reproduz e está mais próximo dos modelos de ensino considerados bons. Essa imitação pode ser adaptada aos contextos de cada professor aprendiz. Contudo, essa adaptação precisa ser analisada criticamente, "fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa", mas, para as autoras, nem sempre isso ocorre. A imitação de modelos acaba por atribuir o fracasso dos alunos às suas famílias e à "cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola". Gera-se o "conformismo" porque os hábitos, as maneiras de perceber o mundo e os processos de ensinar e aprender são reproduzidos à maneira da "cultura institucional dominante" (PIMENTA & LIMA, 2002: 36).

Uma prática semelhante à imitação de modelos é a instrumentalização técnica. Na profissão docente, apenas os conhecimentos técnicos não são suficientes para resolver os problemas que surgem em sala de aula. As autoras reforçam afirmando que "a redução às técnicas não dá conta do conhecimento

[7] Em algumas universidades tem-se a nomenclatura "Estágio Supervisionado"; em outras, "Prática de Ensino", usaremos ambas de forma intercambiável.

científico desses profissionais [professores]" (PIMENTA & LIMA, 2002: 37). Quando se fala em prática por si só, passa-se a empregar técnicas, transforma-se o estágio no momento do "como fazer" e não se reflete a respeito dessa prática. Nesse sentido, sim, pode-se desvincular a teoria da prática, pois o estágio, sendo o momento do "como fazer", reduz a prática de ensino à aprendizagem de preenchimento de diários, elaboração de planos de aula e na melhor forma de se apresentar um conteúdo, corrigir uma atividade ou criar dinâmicas e atividades lúdicas.

Desvincular a teoria da prática, todavia, não é possível quando se deixa claro o papel das teorias. As autoras esclarecem:

> O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA & LIMA, 2002: 43)

Para Pimenta & Lima, algumas disciplinas não são teóricas e outras práticas, mas todas as disciplinas são teóricas e práticas ao mesmo tempo. Percebê-las a partir desse ponto, significa tomar a teoria como um suporte para que o professor se torne um profissional crítico, questionador das práticas, conhecedor dos contextos organizacionais, históricos, sociais e culturais que envolvem a sua formação e o seu campo de atuação, podendo, assim, intervir neles a partir da sua atividade. O estágio supervisionado, portanto, deixaria de ser uma atividade prática, tornando-se uma atividade teórica, capaz de promover mudanças:

> O estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA & LIMA, 2002: 45)

Assim, não se poderia mais falar em separar a teoria da prática. Essa concepção é reforçada por Almeida et al. (2008): “com isso, estamos assumindo que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática [...] a formação inicial e contínua não pode ignorar esses processos, pois são realidades que fundamentam a aprendizagem docente” (p.15). A partir dessa ideia, o “como fazer” deixa de ser o ponto central de discussão nos estágios supervisionados e passa a ser parte integrante, já que o que está em evidência é uma reflexão crítica em busca da compreensão de como se aprende a ser professor e não apenas na aprendizagem de técnicas e possibilidades de transmissão de conteúdos.

A perspectiva da prática de ensino acontecer somente no último ano de curso, segundo Miranda e Silva assume “uma natureza instrumental e técnica desprovida dos fundamentos teóricos que deveriam permear o seu desenvolvimento” (2008:9). Praticar a docência, discutir com os colegas e voltar à sala de aula são momentos de troca de experiências, discussões com os professores orientadores, busca de leituras aprofundadas e reconfiguração de práticas, ou seja, experiências que ajudam a compreender e aperfeiçoar o dia-a-dia de professores em formação. Dentre essas possibilidades de leitura, pode-se incluir o estudo do cotidiano dos professores, ou seja, como vivem os profissionais que esses estudantes serão brevemente? Que pesquisas foram feitas a fim de esclarecer sobre a vida e a carreira do professor?

### 1.3 A Vida do Professor: Questões sobre Carreira e Perfil do Iniciante

Desde a década de 80, pesquisadores começaram a se interessar pela vida do professor e as fases do seu desempenho enquanto profissional. Os estudos de Huberman (1995) observaram a presença de fases – ou ciclos – centradas no tempo de trabalho e não na idade do professor. De acordo com o pesquisador, buscou-se o que há de mais geral em seu “ciclo de vida”, sendo possível traçar uma sequência cuja ordem obedece ao tempo da “carreira”[8]. Para Huberman, cinco fases podem ser observadas ao longo da vida dos professores. Não significa, ele lembra, que “tais

[8] As noções de “ciclo de vida” e “carreira” serão tratadas mais adiante, com base em Hughes (1996).

seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (HUBERMAN, 1995. p. 37).

A primeira delas, a fase da exploração, compreende os três primeiros anos de profissão – tempo de entusiasmo, adaptação e descobertas; em seguida, a fase de estabilização, dos 4 aos 6 anos, é o momento em que o professor se compromete definitivamente com a profissão e acumula maior competência pedagógica; a terceira fase, da diversificação, leva mais tempo do que as duas primeiras, começa a partir do sétimo ano e vai até o vigésimo quinto, revelando momentos que vão desde a rotina até a crise existencial, surgem novas estratégias pedagógicas; a quarta fase dura dez anos (dos 25 aos 35), chamada de conservantismo, ou ainda, serenidade e distanciamento, é a fase em que o professor raramente aceita *feedbacks* e dá mais atenção à vida pessoal do que a profissional; na última fase, a partir dos 35 anos, época da aposentadoria, tem-se a fase do desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo, a depender de como o professor encara o fim da sua carreira e os objetivos que conseguiu atingir.

É importante observar que o estudo de Huberman é ponto de partida para a resolução de outros problemas que possam existir ao longo de cada uma dessas fases. Com relação ao nosso estudo, vale estar atento às contribuições que essa fase de descobertas – presente já no período de formação – pode oferecer para que o professor se torne um profissional crítico e reflexivo da sua própria prática. Com relação a outros estudos, pode-se analisar o momento em que o professor acumula maior competência pedagógica, verificando como se caracteriza essa competência e as diferenças encontradas entre professores que atuam em contextos distintos.

Outro estudo que tem relação com as fases da vida do professor de Huberman é a questão sobre "carreira", um estudo aprofundado de Everett Hughes (1996), interacionista simbólico da Escola de Chicago. Ele a conceitua a partir da noção de "ciclos" e suas variações: "ciclo natural", "ciclo de vida biológica" e "ciclo das posições sociais"; trata-se de várias etapas da vida, vistas em sua totalidade e desenvolvidas segundo certa ordem ao longo do tempo. Segundo o autor, essa ordem é "em parte, escolhida, manifesta, desejada e institucionalizada; mas tem, por outro lado, existência fora de interesses conscientes, até que uma pesquisa a

evidencie". Hughes (1996) acrescenta que existe uma tendência de organizarmos esses "ciclos" da vida tomando como base o trabalho e a escola.

Para Batista Neto (2007), a perspectiva proposta por Hughes possibilita "a análise das dimensões da carreira, buscando perceber a totalidade de que se constitui a vida ativa de indivíduos [...] uma compreensão global do fenômeno da carreira" (BATISTA NETO, 2007:10). Não se trata apenas de estudar o percurso de vida de alguém rumo ao sucesso pessoal ou profissional. Pode-se estudar, por exemplo, o ciclo de vida que ocorre em sentindo oposto, como a carreira de um empresário que passa por momentos de crise até chegar à falência ou, até mesmo, o ciclo de vida de uma empresa (não se restringindo somente a pessoas). Hughes (1996) salienta que as mudanças sociais e tecnológicas contribuíram bastante para a dificuldade em determinar os ciclos de vida:

> Em nossa sociedade, acontece de um estudante receber um diploma universitário ou profissional em uma cerimônia assistida por seus próprios filhos; um médico, em geral, não ganha o suficiente para o sustento de sua vida antes dos trinta anos – é, portanto, difícil de determinar quando termina a infância, onde começa e termina a adolescência, e onde começa verdadeiramente a idade adulta. O esboço de passagem à idade madura, com seus riscos, foram modificados por mudanças tecnológicas e sociais. As funções da velhice jamais foram, talvez, tão pouco claramente definidas. (HUGHES, 1996 p. 168).

A escola não está livre de absorver essas mudanças tecnológicas e sociais de que trata Hughes. Aliada a elas, a não-linearidade dos acontecimentos que se dão ao longo da carreira do professor reforça a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

Como a presente pesquisa visa dar ênfase à formação inicial do professor de inglês, vale observar também os traços que caracterizam o professor iniciante, ou seja, como o professor se sente nos primeiros momentos em que atua na docência. De acordo com Perrenoud (2002), o novo profissional possui características que são, na maioria dos casos, comuns – o que, se reconhecidas, podem favorecer uma

formação que o torne um professor reflexivo. O autor enumera dez características observadas em um professor iniciante:

> 1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
> 2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e a confiança.
> 3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
> 4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
> 5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia e dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas.
> 6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
> 7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
> 8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
> 9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
> 10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002. p.18-19)

Percebe-se que o início da carreira do professor tem características contrastantes, com profundas mudanças. Ao mesmo tempo em que experimenta uma fase de euforia, exploração e entusiasmo – como sinalizou Huberman (1995), o professor passa por momentos de angústia, medo, fragilidade, estresse, solidão e problemas em organizar o tempo. Estar atento a essas questões pode ajudar a explicar os processos pelos quais o professor passa na aprendizagem e construção da sua carreira profissional. Nas universidades brasileiras, as disciplinas que formam professores discutem, dentre muitas questões, os fundamentos teóricos que

sustentam suas práticas. A prática reflexiva é um deles, base para esta dissertação, discutida na seção a seguir.

## 1.4 Reflexão e Prática Reflexiva

As pessoas refletem todos os dias. O ato de pensar ou refletir está presente quando tomamos decisões, desde as mais simples – antes de escolher o que preparar para o almoço – até as mais complexas, que envolvem uma mudança de emprego, planejamento financeiro, escolhas que poderão alterar nosso estilo de vida e o de pessoas que estão em nosso convívio. Quando não nos sentimos seguros, pedimos um tempo ou dizemos que precisamos "refletir sobre isso", que só podemos responder após "refletir sobre o assunto" etc. Podemos refletir também após tomarmos uma decisão, pensarmos sobre as possíveis consequências dessa decisão e estarmos preparados para agir de determinada maneira a partir daí. Esta seção esclarece os conceitos de reflexão e as diferenças fundamentais entre a reflexão ocasional e a prática reflexiva. Desde a década de 90, no Brasil, as pesquisas com a abordagem reflexiva têm tomado impulso em virtude da sua concepção crítica em relação à aprendizagem docente.

### 1.4.1 O que é reflexão?

A reflexão é o processo mental que se concentra nas ideias, termo que possui relação estreita com o pensamento. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), encontram-se definições como "ato ou efeito de refletir (-se); volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão; consideração atenta, discernimento". Trata-se de um exame que fazemos daquilo que sentimos ou pensamos; algo que não tem relação imediata com ações ou transformações, mas com a introspecção, um processo psicológico.

Não obstante o caráter individual e distante da ação, a reflexão não se encontra totalmente desvinculada dela. De acordo com Perrenoud, para que ocorra a reflexão é necessário "[...] certa exterioridade e, portanto, uma distância mínima diante das urgências da ação". (2002:30). Quando tentamos resolver um problema,

muitas vezes, deixamos um tempo para pensar, refletimos antes de agir, pedimos um tempo para refletir.

Libâneo (2002: 56-57) destaca três significados distintos de reflexividade. A primeira, chamada de “reflexão como conhecimento do conhecimento” refere-se ao ato de pensar sobre si mesmo, sobre aquilo que pensamos, sobre as nossas próprias ideias. No segundo significado, o autor entende a reflexão como uma relação direta com a experiência deixando de ser algo voltado para si mesmo, tornando-se “imanente à minha ação”, por meio dela, define-se o que fazer futuramente. O terceiro significado é a compreensão da reflexão dialética que recebe sentido através da ação humana, “há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão”.

O segundo conceito de reflexividade apontado por Libâneo está em conformidade com o pensamento do filósofo americano John Dewey (1933), em que a reflexividade diz respeito à relação entre o exame que se faz de uma ideia e as situações concretas, “a origem do pensamento é alguma perplexidade, confusão ou dúvida”, ou seja, para refletir, estamos lidando com um conhecimento prévio, “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência” (DEWEY, 1933:23).

A capacidade reflexiva começa, nesse sentido, ao entrarmos em contato com situações práticas. Essa reflexão serve como ponto de partida para futuras formas de agir. A ideia de refletir para agir, refletir sobre uma ação ou após ela, começou a ser investigada na década de 1930, por Dewey, conhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo. O autor sustenta que se aprende por meio da prática e instigou a realização de trabalhos e iniciação de perspectivas teóricas exploradas até hoje. Dentre eles, está a prática reflexiva, uma iniciativa de Donald Schön (1983), a princípio voltada para arquitetos, psicoterapeutas, engenheiros, gerentes e administradores, mas adaptada, logo em seguida, para análise do contexto da sala de aula. Ao estudar Dewey (1933), Schön propôs uma reforma nos currículos dos cursos profissionalizantes para que os futuros profissionais pudessem solucionar com mais facilidade os problemas que surgem ao longo da profissão e vão além dos conhecimentos científicos aprendidos durante o tempo em que eram

estudantes. Trata-se da prática reflexiva, conceito-base desta pesquisa, que será explicitado mais detalhadamente agora.

### 1.4.2 A prática reflexiva

A prática reflexiva tem sido usada no contexto da formação de professores na busca pela promoção de mudanças educacionais. O primeiro conceito, que veio de Schön (1983), fala sobre um exame contínuo que o profissional faz das suas ações, valendo-se do conhecimento que possui sobre ela. A prática reflexiva é base para a maioria dos trabalhos no contexto da sala de aula.

A concepção de Schön está centrada em três ideias: “conhecimento na ação”; “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. O “conhecimento na ação” diz respeito aos saberes que dão curso à prática profissional. Ele cita algumas características que ajudam a entendê-lo melhor:

> - há ações, reações e julgamentos que manifestamos espontaneamente; não precisamos pensar sobre eles antes ou durante a sua realização;
> - muitas vezes, nós não temos ciência de ter aprendido a fazer essas coisas; simplesmente nos encontramos fazendo-as;
> - em alguns casos, já tivemos a consciência dos saberes que, logo em seguida, foram internalizados e colocados em prática. Em outros casos, nunca tivemos consciência deles. Em ambos os casos, entretanto, temos dificuldade em descrever o conhecimento que é revelado pela nossa ação. (SCHÖN, 1983: 54, tradução nossa)

Nem sempre o profissional consegue explicar porque tomou determinadas decisões. O “conhecimento na ação” é, para Schön (1992), o momento em que essa consciência surge, isto é, o profissional descreve o que está implícito em suas atitudes cotidianas, a maneira como as encara, revelando um conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental” (p.82). Para explicar a segunda ideia que dá sustentação à prática reflexiva, Schön (op.cit.) lembra que se o senso comum reconhece o “conhecimento na ação”, pode também reconhecer que nós pensamos sobre o que estamos fazendo. É a “reflexão na ação”:

> Tanto as pessoas comuns quanto aquelas no exercício da sua profissão pensam frequentemente no que estão fazendo, às vezes até enquanto o fazem. Pegos de surpresa, eles voltam à sua atividade e também ao conhecimento que está implícito na ação (SCHÖN, 1983, p.50, tradução nossa).

A “reflexão na ação” é o exercício contínuo desse “pensar sobre o que estou fazendo”. O profissional pergunta-se, por exemplo, “quais são os critérios que eu uso para fazer esse julgamento ou tomar essa decisão específica? Quais são os procedimentos para essa atividade? Como eu vejo o problema que estou tentando resolver?” Para Schön, essas perguntas ajudam a lidar com as situações de incerteza, instabilidade e conflitos.

Já na “reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, refletir sobre o que foi refletido, o profissional constrói a sua própria forma de pensar, entender e agir diante dos problemas. Por meio dessa interpretação, o profissional pode determinar futuras ações, prever problemas que poderão surgir e pensar em novas formas de solucioná-lo. É o momento em que ele reestrutura as suas experiências a partir de uma “retrospectiva” das suas ações.

No contexto da sala de aula, Schön exemplifica como essas três concepções podem funcionar na tentativa de solucionar problemas. Ele acredita que o professor, o aluno e os recursos didáticos devem estar engajados e em constante diálogo, o que caracteriza um “ensino reflexivo”, isto é, a busca constante pela solução de problemas existentes em sala de aula:

> no ensino reflexivo, professor e aluno envolvem-se numa conversa reflexiva com a situação, que toma forma de uma investigação do plano de comunicação. Eles investigam o material, a situação, o problema em questão. Através do material ou de cada um dos envolvidos eles chegam às vezes a voltar atrás, o que os faz repensar seus conceitos sobre o que está acontecendo. Eles refletem da sua forma e da forma como as outras pessoas vêem os acontecimentos, e esforçam-se – ao máximo, através da reflexão na ação recíproca. (1983:134, tradução nossa)

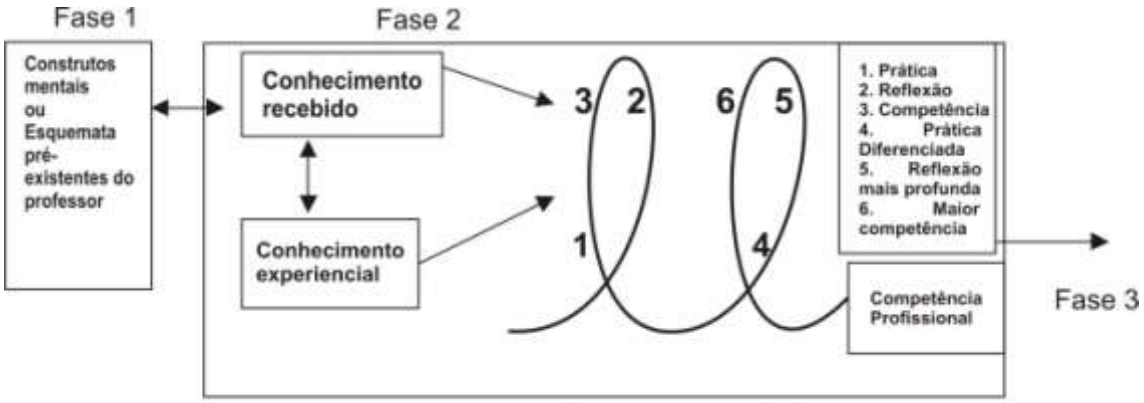
Como as práticas em sala de aula estão em constante análise e reestruturação, pode-se dizer que o ensino reflexivo simboliza a busca pelo aperfeiçoamento. Ele promove uma tomada de consciência em relação aos esquemas ou padrões do profissional, ou seja, pode-se ter uma noção dos problemas e preveni-los diante de situações incertas ou indefinidas que surgem durante o exercício profissional. Segundo Schön, "quando o profissional se conscientiza dos seus próprios padrões, ele também se conscientiza da possibilidade de moldar sua prática através de padrões alternativos" (1983: 310, tradução nossa). Ao analisar o trabalho dos professores, ele afirma que a prática reflexiva, dentro da estrutura burocrática da escola (provas, notas, séries, diários de classe etc) propõe uma poderosa ameaça à dinâmica conservadora do sistema em que professor e aluno estão inseridos, quer dizer, ajudam o professor a conceber ideias que transcendam o plano de ensino. A partir daí, o fato de muitos pesquisadores e universidades levarem adiante a prática reflexiva como ponto de partida para mudanças no contexto educacional.

A postura reflexiva faz com que o professor busque caminhos e maturidade para o seu crescimento profissional, sabendo lidar melhor com essas situações. Nesse caso, a noção de reflexão é vista como a busca para compreender como o professor aprende sua profissão tendo como base a sua própria experiência.

Perrenoud (2002:43) adverte, entretanto, para a reflexão em busca da solução de problemas pontuais em sala de aula. Para ele, pensar sobre esse problema e resolvê-lo após refletir não caracteriza uma postura reflexiva; cada pessoa reflete espontaneamente sobre sua prática, mas "se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças", tampouco a uma prática reflexiva, pois, segundo ele, "é um **trabalho** que, para se tornar **regular**, exige uma postura e uma identidade particulares" (grifos do autor) (p.44). Como uma das características do professor reflexivo, ele cita aquele que não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, "continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldade e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar" (p.43). Para isso, a reflexão deve tornar-se parte integrante da sua identidade e satisfação profissional, sem se contentar com o

conhecimento que adquiriu durante a formação inicial. Esse profissional vive em constante exame das suas técnicas, dos seus procedimentos, de onde quer chegar e do seu conhecimento na área de atuação.

A respeito desse constante reexame de que fala Perrenoud, Mattos (2002) propôs, no contexto da formação de professores de inglês, um modelo para a prática reflexiva que permite aos professores o desenvolvimento de *insights* sobre sua prática. Esse modelo é dividido em estágios: o de construtos mentais; conhecimento recebido e experiencial; e o ciclo que envolve a prática, a reflexão e a prática diferenciada, como está ilustrado a seguir:



Ampliação do modelo reflexivo de Wallace (MATTOS 2002: 145)

O primeiro estágio, de pré-treinamento, corresponde ao conhecimento prévio que o professor-aprendiz traz antes de iniciar o seu processo de formação. No segundo estágio, de educação ou desenvolvimento profissional, o conhecimento prévio é unido ao conhecimento profissional e levado ao ciclo de reflexão e prática, que são unidos por uma seta para indicar uma relação de continuidade. Os pontos numerados indicam a prática, a reflexão sobre essa prática e, logo após, uma prática já diferenciada da primeira e assim por diante. O último estágio corresponde aos resultados alcançados por esse modelo, a competência profissional cada vez maior. Vale ressaltar que esse estágio não deve ser considerado a etapa final, já que o professor está em constante processo de reflexão, reavaliação e mudança da sua prática.

Perrenoud (2002: 82), assim como Schön, também destaca que uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional "tome consciência de seus esquemas", isto é, das escolhas que ele faz para cumprir as suas tarefas, dos papéis que ele deve desempenhar, do tipo de relação que esse profissional mantém com o seu objeto de trabalho e com as pessoas que fazem parte daquele mesmo ambiente. Quando esses esquemas não são adequados, a prática reflexiva acontece a fim de ajudá-lo a evoluir. Ele dá o exemplo do professor em uma sala de aula:

> Podemos nos enfurecer sem necessidade, gritar demais na sala de aula, ignorar involuntariamente alguns alunos, criar conflitos sem compreender por quê. Nesses momentos, não utilizamos saberes, mas colocamos *habitus*[9] em funcionamento, ele produz efeitos que, em geral, não são entendidos com clareza: nem mesmo existe uma representação clara do que está acontecendo. (PERRENOUD, 2002, p.82)

A construção desse *habitus* dá-se pelas condições sociais. O conceito desenvolvido por Bourdieu (1980) explica que as práticas e representações – de professores, por exemplo – são o resultado das nossas condições de vida, ou seja, aquilo que vivemos e onde vivemos produz gostos, formas de pensar, agir e entender o mundo, isto é, disposições psíquicas estruturadas socialmente e estruturando nossas práticas e representações. O fato de serem duráveis e transponíveis significa que elas não desaparecem e podem se adaptar para serem usadas em outras situações.

Mas a prática reflexiva proposta até o início da década de 90 foi considerada reducionista. Alguns pesquisadores sentiram a necessidade de acrescentar uma perspectiva crítica a ela, algo que valorizasse questões de ordem política, cultural, social e econômica. É dessas críticas à iniciativa de Schön que trataremos agora.

[9] De acordo com Bourdieu, *habitus* são "sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios de geração e organização de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas aos seus objetivos sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam de qualquer forma o produto da obediência a regras e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizada de um maestro". (BOURDIEU, 1980: 88-89, tradução nossa).

### 1.4.3 Contribuições à concepção de Schön

Alguns questionamentos são feitos a Schön a partir de diferentes autores. Pérez-Gomez (1995), Liston e Zeichner (1996), Giroux (1997), Pimenta (2002) e Alarcão (2003) sistematizam a análise crítica e ampliam as possibilidades de reflexão. Para eles, a obra de Schön tem como base o envolvimento dos profissionais de forma individual em práticas reflexivas com o objetivo de modificar a sua realidade imediata. Trata-se de um enfoque que reduz a reflexão e a tomada de ações ao ambiente da sala de aula e a questões metodológicas.

Pérez-Goméz (1995) conceitua o ato de refletir como um processo de autocrítica, que transforma o contexto onde o professor atua:

> Refletir é processo. E nesse sentido, a reflexão deve levar à crítica e à autocrítica, fazendo com que os professores desenvolvam suas teorias à medida que refletem, individual e coletivamente. As situações do cotidiano não devem se restringir aos atos educativos, mas contemplar, também o contexto social onde o professor atua. (p.103)

Um trabalho mais amplo, valorizando esse contexto de atuação do professor tratado por Pérez-Goméz, foi escrito pelos pesquisadores americanos Liston e Zeichner, em 1996. Em *"Reflective Teaching: An Introduction"* [Ensino Reflexivo: uma introdução], eles estabelecem cinco questões-chave que sustentam o conceito de prática reflexiva, são elas:

> - o professor reflexivo examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula;
> - está consciente das questões, valores e concepções que ele ou ela traz para o ensino;
> - está atento aos contextos institucional e cultural em que ele ou ela ensina;
> - participa do desenvolvimento do currículo e está envolvido nos esforços para mudanças na escola;
> - tem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p.6, tradução nossa)

Isso significa que o professor reflexivo, a despeito de resolver problemas pontuais na sala de aula, não se desvincula de questões culturais, estruturais e políticas. A partir da compreensão do contexto em que atua, esse profissional irá ampliar a sua visão, observando questões como desigualdade, injustiça, valores morais e éticos. Mesmo que esse ponto de vista possua a mesma raiz histórica de Schön – a filosofia pragmática de Dewey –, eles se diferem pela atenção a questões sociais que dão base para a atuação do professor.

Há outro ponto da obra de Liston e Zeichner (1996) que vale destacar: foi difundida, ao longo dos anos de estudo sobre a prática reflexiva, uma crença de que os professores reflexivos são necessariamente melhores professores, o que é questionável. Para esclarecer, eles afirmam que esse posicionamento leva à conclusão de que, em alguns casos, o ensino reflexivo é um ensino ruim, a depender do tipo de reflexão que o professor faça. Refletir sem levar em conta os pontos de vista dos alunos e a sua história negaria a eles os benefícios de viver em uma sociedade democrática.

Outra contribuição na construção do conceito de uma prática reflexiva de caráter mais crítico é feita por Henry Giroux (1997), ao dizer que a reflexão sobre o trabalho do professor em sala não satisfaz a compreensão teórica dos pontos essenciais que dão condições à prática profissional. Com destaque na teoria educacional radical dos anos 80, Giroux desenvolveu a concepção de “Professor como Intelectual Transformador”, um ponto de partida para interrogar a função social dos professores enquanto intelectuais. Segundo ele, deve-se:

> ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla (GIROUX, 1997. p.162)

Nesse sentido, os professores não devem reduzir o seu trabalho ao simples treinamento de habilidades práticas, da reprodução de métodos e técnicas, mas devem considerar-se responsáveis por uma classe de intelectuais importantes para

o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática. Daí o papel da prática crítico-reflexiva, que vai muito além dos limites da sala de aula. Refletir criticamente, portanto, é posicionar-se em meio à ação, em sua história, além de participar em sua atividade no âmbito social e tomar postura ante os problemas.

A prática reflexiva perde, dessa maneira, o objetivo inicial de voltar-se apenas para mudanças na forma de interagir dentro da sala de aula, tornando-se significativa também na escola, entre a escola, a comunidade e a sociedade. É o que afirmam Pimenta & Lima (2002):

> A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (p.36)

Alarcão (2003) conceitua a noção de professor reflexivo como o profissional que tem em mente a capacidade de pensar como um atributo próprio do ser humano – um ser criativo, o que descarta a possibilidade de ser um simples "reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores" (p.41) Ela chama a atenção para um "fascínio" pela noção do professor reflexivo por educadores brasileiros e de outros países, que estaria provocando expectativas muito elevadas com relação ao movimento. Isso explicaria as críticas feitas ao modelo de Schön. Para ela, "importa também tentar compreender se a proposta não foi totalmente entendida ou se ela é difícil de pôr em acção na prática quotidiana dos professores" (ALARCÃO, 2003:40).

A autora portuguesa lembra que não se pode falar em professor reflexivo sem falar em uma escola reflexiva, já que ele não pode agir isoladamente na escola. A construção da profissão docente acontece nesse espaço com os alunos, a direção, a coordenação, o pessoal administrativo, dentre outros. Para ela, as condições para a reflexividade devem ser criadas no campo individual e também no coletivo, e conclui: "a escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva". (p.44)

Desse modo, o professor, a partir da sala de aula, reflete e age, não somente em relação ao uso das metodologias e abordagens de ensino, mas tomando a reflexão como ponto de partida para compreender o mundo e poder transformá-lo a partir de práticas de emancipação em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.

Com relação a esta pesquisa, faz-se necessário o seguinte questionamento: o que significa a prática reflexiva no ensino de Língua Inglesa? Será que ela apresenta especificidades? Buscaremos responder a essa pergunta no capítulo de conclusão, com base na análise dos dados.

## CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo esclarece os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e está dividido em cinco seções: a primeira trata da descrição do estudo; a segunda apresenta os participantes; a terceira situa o leitor no contexto de ensino-aprendizagem em que a investigação está inserida; a quarta explicita os instrumentos de coleta de dados e a última, os procedimentos da análise.

### 2.1 Descrição do Estudo

O fato de identificar os processos intelectuais de alguns casos caracteriza este estudo como qualitativo analítico-descritivo, a partir das observações de aulas e coleta dos discursos dos alunos-professores por meio do diário reflexivo. Trata-se ainda de uma pesquisa analítico-interpretativa, pois se utiliza das entrevistas de explicitação para identificar processos reflexivos e os seus efeitos na formação inicial do professor.

### 2.2 Participantes

No período da coleta de dados, primeiro semestre de 2008, os alunos-professores que aceitaram participar deste estudo estavam no último semestre do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês da FJAV, em Lagarto, Sergipe. Para todos eles, foram escolhidos nomes fictícios a fim de preservar sua identidade.

Como critério de escolha, buscou-se, primeiramente, diversificar os perfis dos voluntários. Levou-se em conta, por exemplo, o sexo, a faixa etária, se vieram de escola privada ou pública, se já atuam ou atuaram como professores de inglês ou outra disciplina e a frequência a cursos livres de idiomas, antes ou durante o curso de licenciatura em Letras. De cinco voluntários (quatro mulheres e um homem), três foram escolhidos e dois ficaram como suplentes (caso algum deles enfrentasse problemas ao longo do processo). A presença de apenas um homem como

informante justifica-se por esse ser o único voluntário de apenas três do sexo masculino matriculados na disciplina.

Os perfis e o número de selecionados podem não corresponder a uma situação ideal, já que se dependeu da disponibilidade de voluntários na turma, além das condições de tempo disponíveis para a observação das aulas e o período de menos de dois anos para a coleta, análise dos dados e escrita do relatório final. Todas essas variantes, contudo, são observadas nos procedimentos de análise dos dados, para se evitar problemas na apresentação e análise dos resultados.

### 2.2.1 Angelina

Com pouco mais de 30 anos de idade, Angelina é, há dois anos, professora do 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Particular de Ensino de Lagarto, com uma carga horária de 20 horas semanais. Estudou a maior parte da Educação Básica em escola pública (apenas o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental foram feitos na escola privada) e concluiu o curso profissionalizante em Magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental em 1994. Pretende ensinar Língua Inglesa e Língua Portuguesa e já planeja fazer o curso de especialização em estudos linguísticos e literatura. Aprendeu inglês na faculdade e não frequentou cursos livres de idiomas. Antes disso, teve contato com a língua apenas em sua passagem pela escola privada. Já como professora de Inglês, essa é a sua segunda experiência; a primeira foi na disciplina de Estágio Supervisionado II, há dois semestres.

### 2.2.2 Emily

Embora dê aulas de inglês há 15 anos, Emily, com aproximadamente 30 anos de idade, não fez curso profissionalizante em magistério. Atua como professora substituta da Rede Estadual de Ensino (com uma carga horária de 25 horas semanais) e de um curso livre de idiomas (10 horas semanais). Estudou em escola pública e terminou o Ensino Médio em 1993, mesmo ano em que começou a ensinar. Ela começou os seus estudos de inglês sem um professor, assistindo a filmes legendados e traduzindo músicas. Logo depois, ganhou uma bolsa de estudos em uma escola de idiomas, onde concluiu o curso de inglês, que teve duração de

quatro anos. Pretende fazer especialização em inglês assim que terminar a graduação.

### 2.2.3 Kevin

Com aproximadamente 25 anos de idade, Kevin atua no setor de compras de uma empresa local há oito anos e nunca trabalhou como professor, sua única experiência com a prática docente tem sido nas disciplinas de estágio da faculdade. Estudou toda a Educação Básica na escola pública, concluída em 1999. Estudou inglês sozinho, nunca foi a cursos livres de idiomas e já se considerava fluente em inglês antes de começar a graduação em Letras. Assim como Emily, Kevin traduzia letras de música e jogos de *videogame*. Pretende se especializar em língua inglesa e iniciar carreira na área de educação, embora não descarte a possibilidade de prestar concursos em outras áreas.

## 2.3. O Contexto da Pesquisa

O contexto em que está inserida esta pesquisa vai desde a disciplina de Estágio Supervisionado em que os alunos-professores estão matriculados, até as escolas-campo onde foram desenvolvidas as práticas de ensino. É necessário observar algumas das suas particularidades.

### 2.3.1 A disciplina Estágio Supervisionado da FJAV

O estágio curricular da FJAV segue as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. As atividades de estágio somam um total de 400 horas distribuídas nos quatro últimos semestres dos cursos. No caso do curso de Letras (habilitação Português, Inglês e Literaturas), dois semestres – o quinto e o sétimo – são dedicados ao estágio de Língua Portuguesa e Literatura e os outros dois – o sexto e o oitavo – ao estágio de Língua Inglesa; no quinto e no sexto semestres os alunos vão a escolas de Ensino Fundamental e, nos dois últimos, a escolas de Ensino Médio.

As atividades e suas cargas horárias são distribuídas de acordo o regulamento de estágio da instituição; 30% da carga horária inicial da disciplina deve ser dedicada ao planejamento e preparação das atividades de observação. É nesse momento em que há leituras e discussões de textos, relatos de experiências de estágios passados (a partir do segundo estágio), estudo de métodos e técnicas de ensino, estudo e discussão das críticas a esses métodos e técnicas. Após essa fase, dedica-se 40% da carga horária à prática docente, o aluno não deve necessariamente ministrar aulas na escola-campo todo esse período, as atividades podem ser microaulas ministradas junto à turma da faculdade no formato de laboratório, aulas de reforço junto às escolas-campo, seminários, projetos educacionais ou visitas técnicas. Os 30% restantes da carga horária são dedicados à socialização, registro de atividades e redação do relatório final. Todo esse trabalho tem o suporte, orientação e supervisão não só do professor da disciplina e da coordenação do curso de Letras, como também do Instituto Superior de Educação (ISE), encarregado de sistematizar e acompanhar os estágios das licenciaturas.

### 2.3.2 Os contextos de ensino-aprendizagem: as escolas-campo

Os dados foram coletados no período em que os alunos-professores cumpriam a carga horária dedicada à prática docente nas escolas-campo. No semestre em questão, 12 aulas deveriam ser ministradas em salas de Língua Inglesa no Ensino Médio em uma escola da Rede Pública Estadual de Lagarto. O critério de escolha dessa instituição varia de acordo com a disponibilidade do estagiário e de vagas nas escolas que oferecem Ensino Médio no município. Os três informantes escolheram turmas do 3º ano, no turno noturno. A escolha desse turno dá-se pela facilidade em conciliar o horário do estágio nos colégios com o da disciplina Estágio Supervisionado na faculdade, sem haver necessidade de pedir dispensa dos seus respectivos empregos, nos turnos matutino e vespertino. As três turmas tinham em torno de 40 alunos matriculados, mas apenas cerca de 15 alunos frequentavam as aulas. Alguns abandonaram o curso com pouco menos de um mês de aula e, outros, sequer foram à escola.

O Colégio Estadual Professor Abelardo Romero Dantas foi escolhido por Angelina e Kevin. Situado no centro de Lagarto, atende a pouco mais de 1400 alunos nos três turnos nas modalidades de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Há um laboratório de informática com acesso à Internet, quadra poliesportiva, biblioteca e laboratório científico. Há recursos audiovisuais, como TV, DVD, mapas, retroprojetores e episcópios.

Já Emily escolheu o Colégio Estadual Sílvio Romero que também está localizado no centro de Lagarto. São quase 2000 alunos atendidos nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, Normal e Especial. Há um laboratório de informática com acesso à Internet, biblioteca e quadra poliesportiva. Os recursos disponíveis são os mesmos encontrados na Escola Abelardo Romero Dantas.

## 2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Três instrumentos de coleta de dados são utilizados nesta investigação. São eles: a escrita do diário reflexivo, entrevistas de explicitação e observação.

### 2.4.1 O diário reflexivo

O diário é adotado como instrumento de coleta de dados com base nos estudos de Bailey & Oschner (1983) e Bailey (1990). Essa escolha deu-se com o intuito de oferecer maior liberdade aos alunos-professores em fazer o seu relato sem haver a necessidade, a princípio, de uma intervenção da parte do pesquisador, o que é feito apenas em um segundo momento na entrevista de explicitação. A definição dos estudos com diários é encontrada em Bailey como “uma descrição, em primeira pessoa, da experiência de ensino ou aprendizagem de uma língua, documentada por meio de registros sinceros e regulares em um diário pessoal que, em seguida, são analisados em busca de padrões recorrentes ou eventos discrepantes”. (BAILEY, 1990: 215, tradução nossa). Esse instrumento é o ponto de partida para auxiliar o pesquisador a entender quais são as reflexões feitas pelos alunos-professores ao longo do estágio e como elas ajudam a descobrir as contribuições da prática reflexiva para o professor de inglês em formação.

O procedimento básico para a realização desses registros começa com a regularidade em que são feitos; logo após cada aula ministrada. O diarista, de acordo com o autor, fornece um relato da sua história pessoal de ensino da língua – no caso desta pesquisa, no ensino de inglês – falando do seu contato naquele dia com a turma, suas experiências, dificuldades, acontecimentos que se deram ao longo da aula, possíveis problemas que surgiram e como foram solucionados, a aprendizagem dos alunos, questões relacionadas à disciplina, o material didático, o ritmo do trabalho e das aulas, formas de avaliação, relacionamento com a turma, enfim, tudo depende do andamento da aula. Os relatos feitos pelos alunos são esclarecidos mais tarde na entrevista de explicitação, levando-se em conta também a observação das aulas.

### 2.4.2 Observação de aulas

Concordando com Laville & Dione (1999: 182), a observação "não é também uma técnica exclusiva: ela se presta às vezes admiravelmente, a casamentos com outras técnicas e instrumentos". Por conta disso, a opção por utilizar a observação como instrumento de coleta de dados justifica-se pela necessidade de ter contato com a prática dos alunos-professores, "casando" com as informações contidas no diário, mais tarde explicitadas em entrevistas.

Pelo menos metade das doze aulas previstas no estágio foram observadas a fim de fazer acompanhamento do processo de reflexividade dos estagiários ao longo do período de regência. As observações das aulas foram acompanhadas de notas descritivas (LAVILLE & DIONE, 1999), ou seja, notas "um tanto quanto possível neutras e factuais para melhor corresponder à situação observada" (p.180). Assim, não houve a necessidade de se criar um roteiro de observação, apesar da necessidade de estar atento aos acontecimentos na sala de aula diretamente ligados às questões desta pesquisa, como as abordagens, métodos e técnicas de ensino utilizadas pelos estagiários, as suas ações e reações frente ao comportamento dos alunos e a observação de acontecimentos mencionados pelos estagiários na escrita do diário reflexivo. A leitura desse diário era feita pelo pesquisador sempre antes das entrevistas e da observação das aulas.

### 2.4.3 Entrevistas de explicitação

A entrevista de explicitação, sistematizada por Vermersch (1994), tem a particularidade de visar a “verbalização da ação” (p.17), o que vai ao encontro da lógica de formação de professores por meio da prática aqui adotada. Depois de registrarem suas reflexões no diário e terem suas aulas observadas, os alunos-professores passam pela entrevista, que ajuda a esclarecer e amplia os momentos de reflexão, dando outra oportunidade de verbalização das ações já escritas e observadas.

A entrevista de explicitação tem a técnica da elucidação como ponto de partida. Vermersch afirma que essa técnica estabelece “a sequência de ações essenciais para se obter uma descrição e também tornar inteligível a produção de uma determinada ação, a fim de compreender as ineficácias ou os erros, ou ainda para realçar o que se faz com eficiência” (p.135, tradução nossa). Ela vem acompanhada do que o autor chama de questionamento descritivo, ou seja, as questões formuladas conduzem a respostas descritivas, posteriormente analisadas a partir da triangulação dos dados.

## 2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

De posse dos dados, todas as entrevistas foram transcritas e unidas às notas de observação e diários reflexivos.

No primeiro momento, buscam-se as particularidades de cada estagiário, observando a coerência da posição singular. Será traçado o perfil de cada professor ao longo do período de estágio. Esse perfil indicará que ações e referências teóricas mobilizadas por suas reflexões com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

No segundo momento, a partir de reflexões em comum, há a busca por perfis que caracterizem os três professores investigados. Continuaremos tomando como base as perguntas da pesquisa e daremos ênfase a três momentos da prática docente: antes, durante e depois do estágio. Dessa forma, será possível observar se ocorreram mudanças em suas ações a partir da prática reflexiva.

Há ainda um terceiro momento na tentativa de não focar apenas as perguntas da pesquisa, ou seja, buscam-se também reflexões ou categorias que não foram previstas, por exemplo, questões relacionadas ao tempo e o espaço escolares, currículo, particularidades da cidade onde acontece o estágio ou da escola-campo. Essas categorias podem levar a outras questões que também serão levadas em consideração na apresentação e discussão dos resultados.

## CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

### 3.1 A Posição Singular: Atenção às Particularidades de Cada Participante

O primeiro momento da análise de dados traça os perfis individuais dos estagiários. A partir das questões desta pesquisa, esta seção evidencia particularidades de cada professor observando, em suas práticas, elementos que indiquem ações e referenciais teóricos mobilizados por suas reflexões. O desenvolvimento profissional do professor é o ponto de chegada desse processo. Primeiro, traça-se o perfil de Angelina, que se diz uma professora pouco fluente em inglês. Em seguida, tem-se o perfil de Emily, que já atua há mais de 10 anos como professora da disciplina. Por último, o perfil de Kevin que, sem nunca ter atuado como professor, é despertado para questões holísticas a partir da prática reflexiva.

#### 3.1.1 Angelina

As reflexões da professora Angelina partem da sua condição de estudante de inglês que não possui a proficiência linguística[10], apesar de estar no semestre de conclusão do curso de Letras. Essa contradição gera insegurança e, em momentos de angústia, ela se preocupa em buscar métodos de ensino que a façam se sentir mais confortável como professora e a ajudem a provocar o interesse dos alunos para as suas aulas.

Nas primeiras notas do diário e em outros três momentos, há uma preocupação em registrar a sua falta de fluência na língua inglesa. Na observação, pôde-se verificar que a professora, muitas vezes, checou suas anotações antes de ler em voz alta o vocabulário que estava praticando com os alunos. Para ela, o fato a deixa incomodada em sala de aula:

> Eu trago uma grande insegurança e timidez em passar o pouco que eu sei para os alunos. Para mim é mais difícil. Essa minha insegurança revela o medo de expor. Eu sempre tive vontade de

[10] A noção de proficiência linguística ou fluência é aqui discutida com base em Scaramucci (2000), ao defini-la como o conhecimento, controle ou domínio da habilidade de se expressar em uma língua estrangeira. Esse julgamento seria feito, principalmente, a partir do desempenho oral.

> aprender, mas às vezes há um bloqueio. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE ANGELINA)

A queixa de Angelina quanto à falta de fluência em inglês já foi tema de pesquisa de doutorado na PUC (Pontifícia Universidade Católica) de São Paulo. Castro (2008) investigou a relação que alunos e ex-alunos dos cursos de Letras têm com a sua competência oral-enunciativa, ou seja, como eles se veem enquanto enunciadores em língua inglesa. Os resultados mostraram que os alunos estabelecem uma relação regida por algumas representações, dentre elas, a de que falta fluência no idioma, de que poderiam ter se dedicado mais nos estudos de inglês ou que irão se dedicar.

A reflexão de Angelina acerca da sua fluência no inglês foi retomada na entrevista de explicitação, momento em que ela esclareceu porque acredita passar "um pouco do que sabe" para os alunos:

> Digo o pouco que eu sei porque o que eu sei aprendi só na faculdade, pois nunca fiz cursinho de inglês. Como aluna eu sempre tive bloqueios e tenho sensação de que eu poderia ter feito melhor e eu tenho a consciência de que sou capaz disso. A minha insegurança na língua atrapalha e, às vezes, acabo errando na hora de ensinar os alunos. Tenho a consciência de que posso fazer melhor. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

Nota-se uma das características da prática reflexiva; a de ajudar o profissional a assumir responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento (LISTON E ZEICHNER, 1996). Instigada a esclarecer a reflexão que revela a sua falta de fluência, Angelina conscientiza-se de que mais coisas precisam ser feitas para que ela seja uma professora "melhor". Ao definir o professor reflexivo – bem como o bom ensino reflexivo – os autores lembram que, dentre outras características, eles devem ser, antes de tudo, professores democráticos e autocríticos. Nesse sentido, o exercício pelo qual o professor desenvolve a capacidade de criticar-se, de examinar-se e apreciar-se minuciosamente é a prática reflexiva. Em outro momento de registro no diário, Angelina desenvolve essa autocrítica de que tratam os autores:

> Hoje trabalhei a pronúncia com eles, apesar de estar mais à vontade, o que é normal porque já estou com eles há mais de duas semanas, ainda tenho muita dificuldade de ler e trabalhar a pronúncia com os alunos. É porque, por mais que eu saiba como se pronuncia, a insegurança pela falta de fluência e a vergonha me atrapalham, fazendo com que eu cometa alguns erros. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE ANGELINA)

A professora diz saber pronunciar as palavras que trabalha com os alunos, mas a consciência de que não é fluente a faz cometer erros. A sensação de não dominar os gestos elementares da profissão, como lembra Perrenoud (2002), é característica do professor principiante, consequência do estresse e angústia não diminuídos em virtude da falta de experiência. O autor afirma que é preciso "criar ambientes para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade" (p.18). É nesse ponto que a prática reflexiva oferece relevante contribuição quando utilizada na formação inicial do professor. Assim, os profissionais têm abertura para refletir sobre o que gostariam de fazer – no caso de Angelina, aperfeiçoar a sua proficiência linguística – e, ainda, refletir sobre o que fizeram e, principalmente, os resultados de tudo isso.

Pode-se apontar como outra característica da professora Angelina, o fato que ela procura nos métodos de ensino, a maneira de amenizar a sua insegurança como professora de Inglês. Na entrevista de explicitação, ela foi questionada sobre como estava lidando com a falta de proficiência:

> Eu estou seguindo a abordagem comunicativa[11], que foi trabalhada muito com a gente na graduação e nós tivemos bom resultado no outro estágio. Só que, neste estágio, não está dando para levar muito ao pé da letra porque nós não vamos ficar muito tempo com eles, o tempo é curto; e segundo, não dá para a gente mudar do dia para a noite uma metodologia que eles estão acostumados há anos. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

[11] A abordagem comunicativa foi formulada a partir da sociolinguística interacional de Dell Hymes (1974). Em sala de aula, a interação com os colegas e o professor é o ponto de partida para se alcançar a proficiência linguística. Para uma leitura mais aprofundada acerca das especificidades dessa abordagem, veja Silveira (1999).

Após utilizar a abordagem em questão em uma das suas aulas, Angelina volta ao diário e registra a sua impressão sobre a experiência:

> De alguma forma, a abordagem comunicativa tornou a aula mais interessante e eu fiz proveito disso para trabalhar pronúncia, tradução, verbos, estrutura das frases, mostrando a eles que esse seria um bom caminho para se interessar e aprender inglês. Entretanto, é uma turma de 3º ano que não demonstra tanto interesse, o que me deixa bastante desanimada. Fica complicado definir que abordagem utilizar, mas já estou convencida de que o ensino, pelo menos nessa turma, não pode ser diferente do tradicional[12]. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE ANGELINA).

Embora já seja professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que, como professora de inglês, Angelina possui características comuns às do professor principiante. Ao experimentar o método que conheceu nas aulas da graduação e aplicou no estágio anterior, ela começa a adotar a postura de um profissional responsável pelas suas decisões, como enfatiza Perrenoud (2002). Entretanto, a abordagem comunicativa não conseguiu suprir a necessidade de fazer com que os alunos do estágio atual ficassem interessados pela aula. Daí, o momento em que ela "oscila" entre os modelos estudados na faculdade (a tentativa de usar o novo método) e as "receitas" do ambiente profissional (a decisão de que o melhor seria a abordagem mais "tradicional"). Toda essa insatisfação foi percebida a partir da sua postura reflexiva, que dá consciência da complexidade em que está envolvida a sua profissão, com momentos de instabilidade e incertezas, mas, principalmente, de constante aprendizagem.

### 3.1.2 Emily

Para a professora Emily, a formação inicial na faculdade de Letras é, de fato, uma formação contínua. Ela já tem 13 anos de atuação como professora de inglês, apesar de ainda não ter o diploma de licenciada na disciplina. A prática reflexiva vai suprir, nesse caso, uma necessidade dos cursos de formação contínua[13], na medida

[12] O discurso da professora Angelina é exemplo da contradição enfrentada por professores brasileiros: têm práticas tradicionais, mas sentem-se obrigados a dizer que são construtivistas. Charlot (2008) dá ênfase a esse ponto, dentre outros, ao discutir o professor na sociedade contemporânea, como sendo um trabalhador da contradição.

[13] Para Perrenoud (2002), as formações contínuas, na maioria dos casos, "organizam-se em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, dos *savoir-faire* tecnológicos. [...]

em que contribui para a construção de novos saberes e ações, levando em conta a experiência de quem já exerce a sua profissão.

Exemplos da sua experiência são encontrados no primeiro registro do diário. O fato de conhecer alguns alunos a deixou mais confortável no primeiro dia de aula. Há evidências de que a angústia e o estresse pelos quais passam os professores iniciantes já diminuíram em Emily:

> O primeiro dia de aula foi agradável, tudo correu bem. Alguns alunos da turma são conhecidos, alguns da turma "B" do ano passado, tem também um casal admirável, exemplo de força de vontade nos estudos. Os alunos participaram da forma como previ. Primeiro dia tranquilo. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY)

Depois de tantos primeiros dias de aula, Emily não teve problemas em lidar com mais esse. Muitas das suas ações já se tornaram rotineiras. Por essa razão, nos registros do diário são raros os momentos de dúvida e insegurança com a direção que o estágio segue. A maioria das reflexões diz respeito ao que foi feito em sala de aula. Ela lembra, na sequência exata, como o conteúdo foi trabalhado e mostra facilidade em adaptar os seus métodos de ensino às necessidades da turma.

> Depois que os alunos fizeram as frases, começamos a passar para as formas negativa e interrogativa, percebendo a entrada dos auxiliares "*do", don't", "does"* e *"doesn't".* Eles assimilaram bem e tudo se encaminhou perfeitamente, passo a passo, para que o "*present perfect"* fosse iniciado hoje. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY)

Essa forma de administrar o uso de técnicas em sala também consta nas notas de observação. Há a indicação de um domínio dos gestos elementares da prática do professor, como o uso do quadro, modulação da voz ou posicionamento diante dos alunos, isto é, pode-se notar um *habitus* já construído a partir da sua forma de agir.

---

Assumiram as características de um ensino quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período de formação inicial" (p.21)

As reflexões mostram que a estagiária vive a fase da diversificação em seu "ciclo de vida" como professora (HUBERMAN, 1995). É o momento em que a rotina se faz presente, mas surgem novas estratégias pedagógicas, como pode ser notado no fragmento abaixo. Ela já sabe como a maioria dos alunos reage ao trabalho com um determinado tópico gramatical e procura diversificar a sua forma de ensiná-lo:

> A música foi usada para ajudá-los a diferenciar o "*present perfect"* do "*simple past"*. Falta explicar o uso do "*already"* e "*yet"*, mas só na próxima aula para que eles não fiquem confusos. É o que geralmente acontece. Não gosto de usar o retroprojetor, mas vi que para essa turma ele foi necessário para mostrar esse material sobre o "*present perfect*". (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY)

Isso não significa, no entanto, que a estagiária não tenha encontrado dificuldades em sua prática. Vale salientar que as reflexões "sobre a ação" empreendidas por Emily não se limitam apenas ao que foi aprendido em alguns anos de experiência, tampouco às descobertas feitas recentemente nas aulas da graduação. Se assim fosse, não se poderia dizer que ela esteja exercendo a prática reflexiva. Na primeira entrevista de explicitação, ela lembra: "a dificuldade maior para mim é a não presença de alguns alunos. Eles matam aula por brincadeira, é nesse momento que eu não me comporto só como professora que passa conteúdo, eu converso, tento fazer o possível para ajudar". (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY).

A falta de participação dos alunos[14] está entre os acontecimentos que provocariam a reflexão da professora, independente da existência de uma prática reflexiva. Refletir sobre a ação, assim, pode parecer algo óbvio, como questiona Perrenoud (2002). Para ele, "será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem?" (p.47), mas completa dizendo que a postura passa a ser característica da prática reflexiva quando a análise é "metódica" e "causadora de efeitos". No caso da professora Emily, a experiência poderia gerar o sentimento de uma rotina, que não provoca questionamentos. Entretanto, após a entrevista, mais registros no diário foram feitos com relação à ausência dos alunos e eles revelam um reexame da situação, através do qual a professora tenta solucionar o problema: "Hoje estavam

[14] Essa não é apenas uma queixa de Emily, como será retomado mais adiante na análise das reflexões em comum feitas pelos estagiários acompanhados nesta pesquisa.

presentes na sala 17 alunos. Paro e pergunto a mim mesma: para onde vamos? Preciso começar a usar de estratégias para chamar a atenção deles" (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY). Na entrevista de explicitação, o problema foi lembrado. Emily encontrou, no diálogo, a sua solução:

> Eu conversei com eles porque é uma falta de interesse muito grande. Levei atividades mais instigantes, levei música, preparei algumas dinâmicas e percebo que está surtindo efeito. O segredo é participar mais da vida do aluno. Agora que estou chegando no fim do estágio, vejo que tem muito mais alunos interessados na aula porque tenho mostrado interesse por eles, pela vida deles. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Essa proximidade foi notada na observação das aulas, desde a memorização dos nomes dos alunos, passando pela disposição das carteiras na sala até chegar aos métodos de ensino. Emily procura variar a disposição das carteiras na sala, formando um grande semicírculo ou agrupando os alunos. Assim, ela se aproxima mais deles e procura deixá-los mais próximos uns dos outros. Com relação aos métodos, a professora refere-se a dois de forma específica, dizendo utilizar tanto a abordagem comunicativa quanto o método audiolingual[15].

> Eu utilizo a abordagem comunicativa... aquele método audiolingual... eu coloco um pouquinho de cada coisa. Trabalhar em escola pública usando isso aí, você se torna um louco, né? Isso é mais para curso de inglês. Digamos que, na escola, eu pegue mais leve. Eu faço uma mistura, não dou com tanta intensidade. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Emily optou pela "mistura" de métodos de ensino para promover a participação dos alunos na aula, enfatizando as limitações em aplicá-los em uma escola pública. Essa "loucura" observada por ela diz respeito à reação dos alunos frente aos métodos de ensino em questão, mas também pode significar os problemas que o professor terá de enfrentar com a falta de condições para adotar as

[15] O método audiolingual é fundamentado pela concepção estrutural, sistematizada por Ferdinand de Sausurre. Ele teve forte influência da teoria behaviorista, partindo do princípio de que a língua é aprendida a partir da "formação de hábitos". O professor segue fielmente o plano de aula e os alunos repetem, manipulando estruturas gramaticais atentos à forma correta de se pronunciar sons, palavras e sentenças. (SILVEIRA, 1999)

técnicas necessárias de aplicação da abordagem comunicativa. A situação é amenizada a partir do momento em que se busca “pegar leve”, ou seja, no momento em que não há condições de um método ser aplicado, opta-se por “mesclar” com outros. As salas de aula com mais de 20 alunos tornam-se ambientes pouco propícios a atividades comunicativas, que envolvam a observação e supervisão das práticas dialógicas e de construção de sentidos por parte do professor, discutidos por Silveira (1999).

Na última entrevista com Emily, após o estágio, ela enfatizou as contribuições que a prática reflexiva acrescentou à sua formação: “já surtiram efeitos e ainda irão surtir, é como se fosse uma evolução, né? Um processo. As mudanças não vão acontecendo da noite para o dia, mas é um exercício que pretendo continuar fazendo” (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY).

Emily sinaliza ter sido despertada pela necessidade de uma constante análise das suas práticas. Como professora reflexiva, deu para entender que o contexto em que trabalha pode direcionar suas ações. Não é o fato de ser experiente que vai deixá-la despreocupada ou confortável o suficiente para não se preocupar em promover mudanças. Por outro lado, não se pode assegurar que Emily continuará tendo uma postura reflexiva ao longo da sua carreira. Isso vai depender da relação que continuará desenvolvendo com a sua profissionalização. A participação nesta pesquisa foi o primeiro passo. Cabe a ela, a partir de agora, buscar no exercício da reflexão, elementos que a ajudem a continuar construindo o caminho para o seu desenvolvimento profissional.

### 3.1.3 Kevin

No perfil do professor Kevin, duas características estão presentes ao longo de todo o estágio. A primeira reflete as suas teorias práticas (*practical theories)*[16]*,* trazendo concepções de como ensinar inglês e a segunda enfatiza a visão holística que a prática reflexiva pode levar em conta.

[16] O termo “teorias práticas” foi primeiro sistematizado por Handal e Lauvas (1987).

A primeira característica que traça o perfil do professor Kevin diz respeito às teorias práticas construídas a partir da sua vivência. Nos estudos sobre a prática reflexiva, Liston e Zeichner (1996) afirmam que, grande parte das práticas dos professores está enraizada na forma como percebem o mundo e os seus fenômenos. As teorias práticas simbolizam a sua visão e um dos elementos para a construção da identidade profissional. Elas são entendimentos implícitos, tácitos, de como os professores devem agir. No diário, exemplos das teorias práticas do professor Kevin são registrados na explicação de como ele conduz a sua relação com os alunos e, principalmente, a forma como eles devem aprender inglês:

> No final da atividade enfatizei que um dos melhores meios para desenvolver o inglês de forma prazerosa é com músicas internacionais, pegando a letra, acompanhando enquanto toca, depois cantando sozinho com a letra nas mãos e, assim por diante. Dei o meu próprio exemplo, foi como eu me aprofundei no inglês, através de músicas internacionais, comecei a pegar as músicas das bandas que eu mais gostava e comecei a traduzir. A música é algo muito legal, principalmente se for aquela que está tocando na novela agora. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE KEVIN)

A teoria prática do professor Kevin de que a música é a melhor forma de se aprender inglês também pode ser chamada de crença. As pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras tem sido, nos últimos anos, um dos objetos mais investigados no campo da Linguística Aplicada no Brasil e no mundo. Mas não se trata de um conceito novo. De acordo com Barcelos (2004), sociólogos, psicólogos da educação, filósofos e antropólogos já se preocupavam em defini-lo há mais de 50 anos. No contexto do ensino e aprendizagem de inglês, além da perspectiva do professor, são investigadas também as perspectivas dos alunos, dos pais dos alunos, dos formadores de professores e de professores em formação, dentre outros. Definida também como a cultura de aprender línguas, Barcelos (1995) amplia o conceito das crenças referindo-se a um conhecimento intuitivo, com base em experiências anteriores, contatos com pessoas influentes e leituras que direcionam ideias de como aprender línguas.

John Dewey (1933), ao definir a reflexão, afirmou que as crenças fazem parte do pensamento. Para o autor, esses pensamentos podem “indicar uma suposição

aceita sem o exame de seus fundamentos reais. Estes podem, ou não, ser adequados à realidade, pois não nos preocupamos com o valor que possam ter para reforçar a convicção" (DEWEY, 1933: 15). É nesse sentido que o professor Kevin afirma não ter referenciais teóricos para seguir. Os fundamentos para a sua prática não vêm de constatações científicas, mas de crenças que partem da sua experiência como aprendiz de língua inglesa. Agora, como professor, ele tenta transmitir essas concepções aos seus alunos. Na entrevista de explicitação, Kevin esclarece como utiliza as suas teorias práticas em sala:

> Eu não saberia classificar os fundamentos pedagógicos. O método é o meu mesmo, no tato, observando se eles estão entendendo o assunto, explicando coisas pertinentes, que eles têm que aprender, então todas as frases que eu passo com eles, friso pronúncia, significado, esse tipo de coisa assim. A gente ouve falar sobre métodos, capta alguma coisa que ajuda como professor e tal, vai pegando dicas, né? Mas não formulo receitas prontas não. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Essa característica do professor Kevin está diretamente ligada a uma das cinco questões-chave que sustentam o conceito de prática reflexiva. Elas foram listadas por Liston e Zeichner (1996) e já mencionadas no capítulo de fundamentação teórica: a ideia do professor que está ciente das questões, concepções e valores que traz para o ensino. Ao dizer que não "se prende" a uma abordagem específica, ele mostra também que as suas teorias práticas não são estáticas. Por estarem engajadas no contínuo processo de reflexão e ação, elas são sujeitas a reformulações e reexames:

> Se eu disser que eu tenho um referencial teórico eu estou mentindo. Essa parte pedagógica eu acho importante quando o professor não tem consciência em como se posicionar em sala de aula. Como eu tenho essa consciência eu não me prendo a modelo nenhum. Eu fico muito mais atento na linguagem dos materiais didáticos e lanço um olhar crítico sobre eles. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Ao mostrar sinceridade quanto ao uso de referências teóricas, o professor Kevin remete a uma das atitudes da ação reflexiva discutida por Dewey; a de refletir

de maneira holística, ou seja, considerando também intuições e emoções[17]. A reflexão, de acordo com Dewey, não é uma série de procedimentos "organizadamente empacotados" ou sistematizados para que o professor utilize em sua prática docente. Para ele, é necessário também utilizar os "*insights* emocionais", já que os professores não são máquinas. Há um contraste entre ações e emoções das quais os professores reflexivos não podem fugir. No fragmento do diário abaixo, há um exemplo desse "*insight* emocional" recebido da turma em uma das aulas:

> Decidi iniciar a aula hoje de forma mais branda para que ela se torne mais prazerosa. Os alunos têm muita dificuldade com relação ao inglês e isso os deixa muito tensos na hora de participar das atividades propostas. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE KEVIN)

E no dia seguinte:

> Continuei o tópico gramatical de "*if-clauses"* com "*will"* com bastante calma, retomando diversos outros assuntos, como o "*simple present"*. Muitos deles não se lembram mais, pois têm uma base muito fraca e não posso prosseguir sem fazer menção a outros tópicos, senão eles ficarão desanimados. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE KEVIN)

Ainda que a prática reflexiva mobilize saberes teóricos e metodológicos, ela não se reduz a eles. Essa visão ultrapassa a noção de informações sistematizadas, acrescentando que ela depende também de uma relação de reflexão com o mundo, com o despertar de curiosidades, de lançar um olhar distanciado e, principalmente, da vontade de compreendê-lo. (PERRENOUD, 2002).

## 3.2 Traçando Perfis: Análise das Características em Comum entre os Participantes

Neste segundo momento da análise de dados, busca-se traçar os perfis dos alunos-professores a partir das reflexões em comum feitas ao longo da coleta dos

[17] Três atitudes são essenciais para a ação reflexiva, nessa perspectiva de Dewey (1933): ter a cabeça aberta para novas ideias (*opendmindedness*); ter responsabilidade pelas consequências que as suas ações conduzem (*responsibility*) e ser dedicado (*wholeheartedness*), no sentido de avaliar continuamente suas crenças e os resultados das suas ações, buscando sempre aprender com elas.

dados. A fim de verificar se ocorrem mudanças em sua prática a partir das reflexões, a análise é dividida em três momentos: antes, durante e após o estágio. Antes do estágio, prevalecem reflexões acerca da última experiência como professores de Inglês no Ensino Fundamental, além dos métodos e técnicas ideais para o ensino de inglês e do papel do estagiário na prática docente. Já durante a regência de classe, uma surpresa para estagiários: diferente dos alunos do Ensino Fundamental, os do Ensino Médio mostram-se pouco interessados ou mobilizados para as aulas, o que chama a atenção para fatores que afetam a aprendizagem de inglês. Após o estágio, os alunos-professores mostram-se conselheiros e voltam a sua atenção para a realidade social dos alunos.

### 3.2.1 Antes do Segundo Estágio: experiências, métodos de ensino e o papel do estagiário na escola-campo.

O primeiro perfil encontrado é o do aluno-professor satisfeito com o interesse dos estudantes pelas aulas de inglês. As séries escolhidas por eles para a regência de classe no estágio anterior foram o 6º ano (Angelina e Emily) e o 9º ano (Kevin)[18].

Angelina afirma ter tido uma experiência muito positiva em seu último estágio: “quando a gente assumiu a sala, eles demonstraram interesse e eles participavam, traziam perguntas, dúvidas e você via certa vontade de aprender mais, de querer saber mais”. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

Nota-se o interesse pela novidade. Nas escolas públicas estaduais de Lagarto, o 6º ano é o primeiro momento que os alunos estudam a disciplina. Os conteúdos dessas aulas, em muitos casos, focam o ensino de vocabulário e expressões prontas ou semiprontas, a exemplo de “*good morning*”, “*hello*” ou “*see you later*” (“bom dia”, “olá” ou “até mais tarde”), o que Lewis (1997) chama de *chunks.* Ensinam-se novos sons, expressões para cumprimentar, despedir-se, apresentar-se, fazer e responder perguntas do dia-a-dia como “que horas são?”,

[18] As reflexões feitas antes dos alunos cursarem a disciplina “Estágio Supervisionado IV: Prática de Ensino em Inglês” referem-se, principalmente, às experiências obtidas na disciplina “Estágio Supervisionado II: Prática de Ensino de Inglês”, momento em que eles vão a turmas de Inglês do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Porém, isso não descarta a possibilidade de se fazer referência a outras experiências como professores, tanto fora dos estágios supervisionados quanto na disciplina de Estágio Supervisionado I e III, voltadas para a prática de ensino em Língua Portuguesa.

“quanto custa?” etc. Em sala de aula, esses conteúdos podem ser ministrados por meio de atividades como *role plays*[19], jogos, brincadeiras ou, simplesmente, de cópia, seguida de leitura e repetição dos diálogos. Esse tipo de atividade fica menos frequente à medida que as séries avançam, deixando as aulas restritas ao ensino e aprendizagem de regras gramaticais.

Para Angelina, o interesse e a participação dos alunos eram instigados pela realização de dinâmicas, jogos e brincadeiras. O mesmo aconteceu com a professora Emily:

> Para mim foi um dos melhores [...] foi muito proveitoso. Ótima relação com os alunos, [eles] participavam muito das aulas, foram atividades bastante dinâmicas. Eu explicava, eles entendiam [...] eu continuaria fazendo as mesmas atividades, que foram bastante dinâmicas. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Mais uma vez a experiência do primeiro estágio está associada a aulas dinâmicas e divertidas, o que tem, principalmente, a aprovação dos alunos. Retomando Huberman (1995) e o seu estudo sobre as fases de vida do professor, essa afirmação reforça o fato de os estagiários estarem na fase de exploração, ou seja, o tempo de entusiasmo, adaptação e descobertas.

O lúdico funciona, assim, como uma descoberta e uma das possibilidades para o ensino de inglês. Em pesquisa sobre o papel do lúdico na mediação do ensino-aprendizagem de inglês para crianças, Dellova (2009) investigou, dentre outras coisas, a percepção dos alunos sobre a sua aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. Os alunos revelaram que esse tipo de aula os ajuda a criar um costume de falar inglês de forma mais divertida, sem pressões. A autora observou o aprimoramento na apropriação da língua-alvo e de novos objetos linguísticos, além de outros aspectos que vão além da aprendizagem de uma nova língua, como novas formas de relações interpessoais e o respeito a regras. A ideia de apropriação adotada pela pesquisadora, a partir de Bakhtin (1981) e Wertsch (1998), trata do momento em que alguém “toma algo que pertence a outras pessoas e o torna

[19] Atividade em que os alunos assumem os papéis dos personagens com vistas à prática de um diálogo em inglês.

próprio” (WERTSCH, 1998: 53, tradução nossa). Esse conceito ajuda a explicar como se dá o complexo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que o aluno se apropria de palavras e frases completas de um código inteiramente novo e com o qual ele não está acostumado a ter contato.

O lúdico na aprendizagem de inglês leva ao segundo perfil; o do estagiário que busca métodos eficazes para chamar a atenção dos alunos. O método ideal é ora associado às várias técnicas de ensino aprendidas na faculdade ora a um livro didático e às atividades contidas nele. A professora Angelina afirma: “o material que a gente usa é Amadeu Marques, ele traz figuras, que podem chamar a atenção, você pode utilizar tirinhas, histórias...” (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

Nessa reflexão, Angelina apresenta uma das formas de se diminuir o estresse inicial enfrentado pelo professor iniciante: recorrer a um livro didático que considere bom para ministrar a sua aula. Além da primeira fase da carreira ser um momento de entusiasmo, a professora também revela, como lembra Perrenoud (2002), uma falta de segurança em administrar o tempo preparando as aulas ou corrigindo atividades e provas. Para ela, o livro didático é também uma ajuda na administração do tempo, pois trabalha como professora do Ensino Fundamental I e ainda precisa cumprir as tarefas da graduação. A fim de reduzir esse estresse, a busca por atividades prontas no livro didático serve como o suporte capaz de lhe fornecer os mais variados planos de aula, mas que, nem sempre, são adequados para serem usados em suas turmas.

Pereira (2006) acredita que os materiais didáticos de inglês parecem moldar os professores e suas aulas. Ele deixa de ser uma ajuda na condução do processo de construção do conhecimento para se tornar um modelo padrão. A partir do momento que o professor adota um livro, ele encontra “teoria e exercícios devidamente calculados para lhe ocupar todo o tempo que dispõe, apresentados segundo metodologia própria, cuja adequação ao seu trabalho o professor avalia no momento da adoção” (p.27). As figuras, tirinhas e histórias presentes no livro do autor Amadeu Marques é, segundo Angelina, o método ideal para “prender a atenção” dos alunos.

O professor Kevin também encontra no livro didático a base para as suas aulas e enfatiza os critérios para a sua escolha:

> Eu não tenho nada pronto, assim, um referencial teórico preparado de antemão, eu recorro a um bom material didático, que tem um assunto a ser dado, observo o nível da turma [...] eu observo assim o material didático, observo a linguagem de como ele passa o assunto, essas coisas assim. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Esse referencial teórico pronto de que trata Kevin, diz respeito aos mais variados métodos e técnicas de ensino de inglês estudados nas faculdades de Letras a partir de disciplinas como “Metodologia do Ensino de Inglês”, “Abordagens de Ensino de Inglês” ou “Didática Aplicada ao Ensino de Inglês”. Estuda-se, a partir de uma retrospectiva histórica, como os seres humanos vêm buscando conhecer outras línguas, desde as primeiras civilizações da Mesopotâmia, até chegar ao que se conhece hoje como a *communicative approach* [abordagem comunicativa], que tem suas raízes no sociolinguística interacional (HYMES, 1974).

O terceiro e último perfil identificado antes do estágio é o do estagiário que reflete sobre o seu papel na escola-campo. É a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992). Emily não vê diferença em sua postura como professora fora do estágio supervisionado ou dentro dele:

> O estágio é um aprendizado, a experiência que eu já tinha só fez complementar para esse estágio...esse estágio foi uma extensão da minha prática de ensino (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Como foi mencionado no capítulo de metodologia, dentre os informantes deste estudo, apenas Emily já atua como professora de inglês. Angelina ensina a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental e Kevin é técnico em vendas. O estágio supervisionado para quem já atua como professor é uma possibilidade de formação contínua (PIMENTA & LIMA, 2002). Ele funciona como uma política de desenvolvimento profissional, metodológico e da prática reflexiva. O momento é, de acordo com as autoras, de rever práticas, analisá-las as partir de teorias e pesquisas

com vistas a promover uma educação de qualidade. A professora Emily afirma que, apesar de não conseguir separar a estagiária da professora, o estágio representa esse momento de reflexão e revisão das suas práticas:

> É tão incorporado que eu não consigo separar a estagiária da professora, do mesmo jeito que eu dou minha aula como professora regente eu dou minha aula como estagiária, mas eu sei que eu acabo fazendo uma reciclagem porque como estagiária eu tenho o acompanhamento do orientador de estágio, troco ideias... (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Outro ponto de vista acerca do papel do estagiário é discutido por Kevin. Apesar de não atuar como professor, ele reflete sobre a típica jornada desse profissional. Para ele, a carga de trabalho do estagiário é muito menor se comparada à do professor titular. Dessa forma, é mais fácil para o estagiário desempenhar o seu trabalho em virtude do pequeno número de aulas semanais e, com isso, há mais tempo para se dedicar à turma e preparar as aulas. Na elaboração dos planos de ensino, as ideias, métodos, técnicas e procedimentos de avaliação são supervisionados pelo professor da disciplina de estágio, que faz o acompanhamento de cada aluno-professor e só pode ter, no máximo, 25 alunos sob sua supervisão:

> É fácil para a gente, fazer estágio e dar poucas aulas, fazer coisas diferentes, porque, puxa, eu só tenho essa turma, é uma coisa nova, mesmo que alguns estejam já professores, é uma turma nova, você está disposto só para aquilo, então você prepara uma aula melhor, mais dinâmica, dedica-se mais aos alunos, interage mais com eles [...] é tudo novo, é simples, é só aquela turma e a gente está disposto a fazer um ótimo trabalho, até porque estamos sendo avaliados, né? (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Caso comece a atuar como professor, Kevin dificilmente terá apenas duas aulas para ministrar por semana, principalmente quando se trata da rede pública de ensino. A carga horária média de um professor regente na Rede Estadual de Ensino de Sergipe, em início de carreira, é de 25 aulas semanais, seja ele efetivo ou contratado. Muitos desses professores possuem outros vínculos, ora na Rede Municipal ora na Rede Privada. Como o Estado de Sergipe é pequeno e as cidades bastante próximas umas das outras, essa carga horária é, às vezes, cumprida em

cidades vizinhas, o que pode somar outras 25 aulas ou mais por semana, sem contar o tempo gasto com o deslocamento e o retorno para a casa. Esse fato é lembrado por Tardif e Lessard (2005), que supõem ser o Brasil o lugar em que a carga de trabalho dos professores é mais pesada que a de seus colegas de países como México, Austrália, Portugal, Estados Unidos e Japão, pois eles precisam trabalhar mais para conseguir um salário minimamente decente.

### 3.2.2 Durante o estágio: surpresas e fatores que afetam a aprendizagem de inglês

De volta à sala de aula de Língua Inglesa, os estagiários agora encontram turmas de Ensino Médio. Elas são formadas por alunos com idades entre 16 e 24 anos e um programa de ensino a ser seguido a partir da lista de conteúdos cobrados no vestibular da UFS.

Dois instrumentos de coleta de dados foram acrescentados à entrevista para o estudo da prática reflexiva desses estagiários; o diário reflexivo e a observação das aulas. O diário reflexivo simboliza o ponto de partida para verificar sobre o quê refletem os professores. Nesse primeiro momento, não há a intervenção do pesquisador e o diarista tem a oportunidade de registrar acontecimentos que, de outra forma, poderiam ser esquecidos. Já a observação das aulas dá-se pela necessidade do contato com a prática dos estagiários, a fim de se fazer uma relação com as informações do diário, mais tarde aprofundadas nas entrevistas.

O primeiro perfil do estagiário encontrado durante a sua prática já é percebido na primeira aula: a preocupação com o reduzido número de alunos e o interesse dos poucos frequentadores pelas aulas de inglês. Esse fato está registrado nos três diários. Na lista de chamada constam cerca de 40 alunos em cada turma, mas, pelo menos metade, não frequenta a aula. No diário da professora Emily, encontra-se o questionamento: “hoje, 18 alunos! Onde estão os outros? *Nobody knows”* [ninguém sabe]. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY). Essa observação é reforçada pela professora Angelina:

> Nessa aula deu para perceber o pequeno número de alunos. Há muita evasão e o pequeno número que permanece na sala não tem

> interesse pela matéria. Desestimula o professor. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE ANGELINA).

Trata-se do primeiro problema da prática docente que os estagiários tentarão resolver. Na observação dessa aula, verificou-se a presença de 16 dos 43 alunos matriculados. Apenas 6 estavam presentes no início da aula (às 18h50); os outros chegaram, aos poucos, com o passar do tempo. À medida que chegavam, eles desculpavam-se pelo atraso por conta do trabalho ou do transporte escolar. Na entrevista, a professora Angelina aprofundou essa reflexão:

> ...geralmente tem 10, 15 alunos na sala e, desses 10, 15 alunos, 3 ou 4 se interessam, talvez não se interessem pelo inglês, mas se interessem em adquirir algum conhecimento nem que seja para nota, entendeu? Chamar a atenção deles é muito complicado. Mas, ao mesmo tempo, tem aqueles que prestam atenção nem que seja para nota. Não sei se é a visão de muitos professores, porque se eu conseguir chamar a atenção de um aluno, deixar esse aluno interessado já é uma grande vitória. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA)

A percepção da falta de interesse dos alunos e a preocupação em trazer a sua atenção para a aula já revela a presença de uma postura reflexiva por parte da professora Angelina. Liston e Zeichner (1996) reforçam que essa característica está presente na atitude da professora em não apenas tentar resolver o problema, mas em fazer um exame dele. O professor Kevin, durante a entrevista, lembrou as possíveis causas para o problema:

> Bem, acho que eles não estão desinteressados só por causa do trabalho, haja vista que a grande maioria trabalha pelo dia, mas também creio que o retorno que eles recebem do estudo não seja satisfatório. Tipo assim: há alguns anos, quando se tinha o Ensino Médio, você poderia conseguir um emprego legal. Hoje não. É uma contradição porque atualmente eles buscam realmente uma melhora que vai surgir Deus sabe de onde. O problema é que eles fixam aos seus míseros empregos e rezam para não serem demitidos até conseguir um "algo melhor" que não vai chegar porque eles não se mexem para isso. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Com esse exame característico da prática reflexiva, o professor Kevin revela dar um passo para a construção do seu desenvolvimento profissional a partir da

experiência. Schön (1983) enfatiza a importância dos professores estarem atentos aos problemas encontrados em seu local de trabalho. Não se deve simplesmente ignorá-los ou achar que eles sejam acontecimentos de rotina. O profissional só terá condições de construir e reconstruir suas experiências se considerar os problemas. Quando o professor toma essa atitude, ele traça limites que o permitirão visualizar o caminho a ser percorrido até chegar a uma solução e entender melhor a problemática pela qual está envolvida a sua profissão.

Assim como no estágio anterior, a tentativa de resolver o problema da falta de interesse dos alunos pelas aulas continua sendo por meio de jogos e atividades dinâmicas. A professora Emily afirma, na entrevista de explicitação, que os alunos precisam ser estimulados a aprender, pois já chegam à escola cansados da jornada de trabalho:

> Eles trazem o cansaço do dia todo, chegam em casa depois das seis da tarde e ainda precisam pegar ônibus. Resolvi fazer aulas diferentes com músicas, som, violão, jogos, senão eles iriam dormir. Fiz o jogo com o dado para trabalhar o discurso direto e indireto que foi bacana demais. Eles jogavam o dado, seguiam o comando e praticavam o conteúdo. Bem legal mesmo. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

A atitude da professora Emily mostra o exercício contínuo do pensar sobre o que se está fazendo. Ao “refletir na ação”, ela investiga as possibilidades de resolução do problema; o que caracteriza também uma postura reflexiva. Assim, as reflexões sobre o dia-a-dia na sala de aula e as ações empreendidas ajudarão o professor a conhecer melhor a sua profissão e as formas de lidar com ela.

Para o professor Kevin, as aulas mais dinâmicas ajudaram a resolver o problema da falta de interesse: “os alunos gostaram e a gente conseguiu chamar a atenção para o assunto. Eles participavam e o que eles adquiriam foi de grande valia para a etapa seguinte”. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN).

As aulas com jogos, músicas ou atividades dinâmicas começaram a acontecer no terceiro dia. Na observação, pôde-se perceber um envolvimento maior dos alunos. Até então, os estagiários restringiam a explicação dos conteúdos à

exposição e prática de regras gramaticais com o uso do quadro ou de apostilas. Em uma das aulas que eles consideram diferentes, por exemplo, houve a prática oral de estruturas linguísticas a partir de uma música. A professora Emily, também cantora em barzinhos, levou o violão e cantou para os alunos. No momento de fazer a atividade de leitura com a letra da música, eles ficaram mais à vontade para tentar falar inglês do que nas aulas anteriores, em que a professora apenas solicitava a repetição em coro das frases escritas no quadro.

O segundo perfil do estagiário encontrado durante a regência de classe trata do professor atento aos fatores afetivos na aprendizagem de inglês. No registro de observação das aulas, pode-se notar que os professores mostram-se incomodados pelo fato de que os alunos não participam da correção dos exercícios, não verbalizam as respostas nem fazem questionamentos. A tentativa de instigar a participação veio através de expressões como “vamos participar, gente!”, “então, qual é a resposta?” ou “quem arrisca? Não tenham medo de responder!”. Essa atitude foi registrada até mesmo na observação dos últimos dias de aula, quando estagiários e alunos já tinham relações mais estreitas.

A professora Emily mostrou, em seu diário, essa preocupação com a falta de *feedback* por parte dos alunos: “entreguei uma apostila com advérbios e algumas questões de exercício do vestibular e expliquei. Eles não disseram nada, mas às vezes penso que alguns alunos não entendem direito a explicação” (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY). Na entrevista de explicitação, foi solicitado aos professores que mencionassem algo que chamara a sua atenção nas últimas aulas. O fato foi lembrado pela professora Angelina:

> Os alunos não participam. Essa é uma preocupação que eu tenho também como aluna de inglês. A necessidade de participar sem medo de errar. É por isso que eu sempre chamo a atenção deles para que não ocorra com eles o que ocorreu comigo até certo tempo, entendeu? Eu trabalhei em mim que precisava estimular a participação e arriscar, tentando mostrar que através do erro a gente aprende. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA)

A ideia de “conhecimento na ação” discutida por Schön (1983) aparece nessa reflexão da professora Angelina acerca da inibição dos seus alunos. Isso significa

que professores reflexivos teorizam o tempo todo quando são confrontados com problemas na sala de aula. Eles encontram formas de transmitir aos seus alunos valores e concepções sobre a educação. Para o autor, essa é uma “teoria prática do professor”, tão eficaz quanto aquelas elaboradas por pesquisas científicas nas universidades.

O comportamento dos alunos de Angelina pode ser considerado típico do aluno adulto de inglês. De acordo com Brown (2003), alunos adultos iniciantes na aprendizagem de uma língua estrangeira – muitos deles comunicativos e desinibidos – são reduzidos a bebês que articulam palavras de forma imperfeita ou com hesitações. Ele discute três princípios para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, dentre eles os afetivos. Para o autor, o “ato de correr riscos” (*risk-taking*), ajudaria a superar esse “medo de errar” de que trata a professora Angelina. Os aprendizes devem tentar produzir e interpretar a língua que está um pouco além da sua certeza absoluta. Para Brown, esse princípio faz-se presente em sala de aula a partir do momento em que o professor cria uma atmosfera que deixe o aluno à vontade para se expressar, fazer questionamentos e responder perguntas.

Dessa maneira, pode-se reforçar a contribuição de Dewey para o conceito de prática reflexiva, já discutida na seção anterior. Ao distinguir a ação rotineira da ação reflexiva, ele aponta a necessidade de se refletir de maneira holística, como um processo que envolve também intuições e emoções.

### 3.2.3 Após o Estágio: atenção à realidade social dos alunos

Após o estágio, foi realizada a última entrevista com cada aluno-professor. Dessa vez, um único perfil pôde ser traçado: o do profissional atento às demandas do contexto social em que atua e a história de vida de cada um.

Uma pergunta em comum foi feita logo no início das três entrevistas: “o que você irá guardar desse estágio?”. As respostas não foram diferentes umas das outras. Elas mostram que a prática reflexiva contribui para que o professor pense não somente em suas ações em sala, mas nas condições externas a ela. Isso já

pôde ser notado durante o estágio, quando os professores buscaram explicar os motivos para a falta de interesse dos alunos pelas aulas.

No fragmento da entrevista com a professora Emily, ela explica como o professor pode tomar consciência das condições sociais da qual o seu aluno participa:

> A diferença é o professor participar mais diretamente da vida do aluno, não se limitar só ao assunto do livro e da sala de aula, conversar com ele, saber mais sobre o que ele quer de verdade, instigá-lo à leitura, à busca de conhecimento. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY).

A mesma ideia é compartilhada pela professora Angelina: “a gente não deve entrar na sala, ditar o assunto e sair. A gente tem primeiro que levar em conta a realidade dos alunos e buscar uma forma de envolvê-los” (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

Essa postura reflete a consciência de que há fatores existentes para além da sala de aula que podem atrapalhar ou ajudar a aprendizagem do aluno. Assim sendo, o professor reflexivo entende que o aluno estuda em uma escola inserida em uma determinada comunidade que, por sua vez, faz parte de um amplo contexto social. Diante disso, o professor deve dar constante atenção às condições sociais da sua prática. Caso contrário, ele se limitará ao papel de um burocrata, cumprindo as tarefas cotidianas de transmissão dos conteúdos, preenchimento de diários, elaboração e correção de exercícios e provas.

Os autores Liston e Zeichner reforçam essa ideia, afirmando que “não se pode mais perpetuar ou difundir a predominante concepção de que os professores não têm de fazer parte da realidade dos pais dos alunos e dos membros da comunidade em que atuam” (1996, p.21, tradução nossa). Esse apelo é uma crítica à proposta de Schön para a prática reflexiva que, a princípio, não leva em conta as condições sociais que moldam e influenciam a prática do professor.

Como parte da tomada de consciência acerca do contexto em que se concretiza a prática docente, a professora Emily enfatiza a necessidade da participação dos trabalhadores da escola:

> A escola se isenta um pouco do seu papel, muitas vezes deixa a desejar. Os alunos não têm incentivo nenhum por parte da equipe escolar, o que dificulta um pouco o diferente acontecer, pois não podemos dar conta sozinhos. Dinheiro para comprar material, por exemplo. A verba chega, compram o material e fica lá guardado por anos e anos. Vai fazer dois anos que saí de lá, por exemplo, e o material que consegui para a sala de leitura de inglês está no mesmo lugar que deixei e a sala de leitura nada de acontecer, entendeu? (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM EMILY)

Emily lembra-se de uma iniciativa que ela teve na escola há dois anos, mas não foi levada adiante. O fato de não ter conseguido finalizar o projeto da sala de leitura mostra que o professor não pode agir isoladamente na sua escola. O professor reflexivo precisa atuar em uma escola que também seja reflexiva. A construção da "profissionalidade docente", usando o termo de Alarcão (2003), parte da construção de reflexividades individuais e coletivas. Para isso, "a escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela" (p.58). A prática reflexiva parte da sala de aula, passando pelas pessoas que trabalham na escola e chegando ao contexto onde ela está inserida.

Após observarem aspectos que vão além das atividades de sala de aula, – a exemplo do que fazem esses alunos, de onde vem e o que esperam da escola – os estagiários perceberam que a maioria deles trabalha e não têm a escola como prioridade. Essa é uma conclusão do professor Kevin, que se decepcionou com o conhecimento de inglês que tinham os seus alunos concludentes do Ensino Médio:

> Eu tive surpresa com a falta de base dos alunos. Isso me deixou muito preocupado... assim... a falta de conhecimento deles do assunto, por serem alunos de 3º ano. Eles estão no 3º e não sabem coisas básicas do inglês. É impressionante porque todos querem algo melhor, mas geralmente eles só avançam quando são ameaçados de demissão do seu emprego. Quando os patrões dizem que vão demitir se não buscarem nível melhor de educação. O interesse depende muito da história de vida de cada um. E as

> histórias de vida que eu vi lá costumavam ser muito conturbadas. (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM KEVIN)

Algumas mudanças no perfil do aluno-professor após o estágio já são notadas em virtude do processo de reflexão e ação. Antes do estágio, as reflexões feitas em relação às experiências anteriores dão conta de preocupações centradas apenas em questões metodológicas. Com o exercício da prática reflexiva, os estagiários foram instigados a fazer um estudo dos problemas enfrentados no novo estágio e dar conta de questões mais abrangentes. Assim, eles começaram a reformular e examinar continuamente suas opiniões, posicionamentos e ações, ampliando a percepção acerca da prática docente e alcançando espaços ainda não explorados.

## 3.3 Outras Reflexões

Faz-se necessário observar outras reflexões feitas pelos estagiários. Elas são chamadas de "outras" porque não eram previstas nas questões de pesquisa, não fazem parte do perfil individual dos alunos-professores nem foram identificadas como reflexões em comum entre eles. Apesar disso, elas oferecem elementos importantes nas respostas às perguntas desta pesquisa.

### 3.3.1 Reflexão acerca do professor da escola pública

O primeiro exemplo de como a reflexão mobiliza teorias práticas acerca da profissão docente vem da observação de aula do professor regente feita por Angelina antes de começar o estágio[20]. Ela prevê que encontrará dificuldades em lidar com a turma, pois a achou pouco animada para os estudos e, até mesmo, indiferente às explicações do professor. Para a estagiária, até mesmo dinâmicas não "dariam certo". Instigada a evocar as causas para esse problema, ela formula uma teoria prática acerca do perfil do professor da escola pública: "Os professores não ajudam. São sempre as mesmas aulas. É aquele professor de Escola Estadual:

[20] Os estagiários observam uma semana de aulas do professor regente antes de assumirem a turma. Angelina registrou essa impressão acerca da aula na entrevista de explicitação antes do estágio.

Quer? Quer. Não quer? Problema! Eu dou meu recado e pronto, dever cumprido." (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

A postura do professor da Escola Estadual que apenas "cumpre o seu dever" é questionada pela estagiária. Outras atribuições deveriam caber a esse professor. Esses profissionais não teriam apenas que instruir, mas monitorar os alunos, estar dispostos a animá-los, assim que acharem as aulas desinteressantes ou chatas. Essa concepção não é nova. Ela vem sendo formulada há décadas a partir dos novos modelos de trabalho instituídos pela organização industrial. Como já pontuamos na fundamentação teórica, o professor precisa adaptar-se às novas atribuições que a escola recebe para dar conta das questões sociais que, inevitavelmente, absorve. Para Bottos:

> O resultado dessa nova visão no processo do trabalho escolar é a produção do professor incompetente. Tal concepção parte da lógica da produtividade, implicando em novas concepções, inclusive, de professor como profissional do ensino, de aluno como cliente, de conhecimento como mercadoria, de escola como empresa. Portanto, exige-se uma nova escola – a produtiva – e um novo professor – o produtivo. (2008: 122-123)

A autora realizou um estudo intitulado "o professor da escola pública sob o estigma da incompetência". Foi feito um levantamento de matérias relacionadas ao ensino público na revista Veja e no jornal Folha de São Paulo *on-line* no ano de 2006. As constatações trazem como grandes problemas da escola pública brasileira o baixo desempenho de alunos da Educação Básica nas avaliações nacionais e internacionais; deficiências e inoperâncias das políticas públicas, particularmente, relacionadas a financiamentos; falta de qualificação dos professores e quase inexistente formação continuada.

Na teoria prática da professora Angelina, o professor de Escola Estadual não se dispõe a resolver os problemas que lhe são postos na sala de aula. Ela acaba por legitimar a concepção ideologicamente difundida pelos veículos de comunicação em questão: a escola pública e o seu professor seriam incompetentes, pois não oferecem os serviços de qualidade que proporcionam ao aluno acompanhar as mudanças que ocorrem fora dela.

### 3.3.2 Reflexão acerca das outras disciplinas cursadas junto com o estágio

O terceiro dia de registro do diário da professora Emily chama a atenção em relação aos demais. Apenas metade da página é preenchida. Os outros contam em média de uma página e meia a duas. Todos possuem títulos e, o desse dia, chama-se “segunda-feira turbulenta”. O motivo para poucas reflexões é uma reflexão em especial, sobre a entrega da monografia de conclusão de curso que se deu naquele dia:

> A entrega da monografia na faculdade me deixou um tanto preocupada. Muito a fazer, tão pouco tempo... agora que a aula terminou, estou aqui a registrar mais uma vez a minha impressão sobre o dia. Sinto um vazio imenso, que torpor! A quantidade de tarefas é enorme. Cansaço! (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY).

O acontecimento que provoca a reflexão de Emily – a entrega da monografia na faculdade – é parte de outras preocupações que ela e seus colegas de graduação da FJAV enfrentam. Na matriz curricular, eles cursam, concomitante ao estágio, as disciplinas Literatura Brasileira IV, Literatura Norte-americana, Língua Inglesa VIII e o Trabalho de Conclusão de Curso; a monografia deve ser entregue e defendida um mês antes do semestre letivo terminar. Isso significa que, além de cursarem a disciplina Prática de Ensino de Inglês, eles precisam cumprir as tarefas das outras disciplinas, como assistir às aulas, fazer muitas leituras (são duas disciplinas de literatura, além dos textos para a redação da monografia), seminários, fichamentos, provas, dentre outros. Para a disciplina de Estágio são necessárias horas de estudos, planejamento das aulas e correção de exercícios. Com tantas tarefas e prazos, o estagiário ainda tem acrescidos a essas atribuições um ou dois vínculos empregatícios[21]. Isso sem levar em conta os preparativos para a formatura e as suas vidas particulares.

Poder-se-ia falar da carga de trabalho dos alunos-professores, fazendo uma analogia ao capítulo sobre a carga de trabalho dos professores na obra de Tardif e Lessard (2005) discutida na fundamentação teórica. Do ponto de vista quantitativo,

[21] Esse é o caso dos três informantes desta pesquisa. Os seus vínculos empregatícios e cargas horárias estão explicitados no capítulo de metodologia.

as condições de trabalho e o pouco tempo que o estagiário tem à disposição para efetuar suas várias tarefas gera grande tensão. Alunos de cursos de licenciatura que vão para a sala de aula cumprir o estágio têm o mínimo possível de tempo para trabalhar com qualidade. Pode-se questionar se esses alunos apenas cumprem as exigências que lhe são postas, se comprometem a fundo com todos os afazeres da profissão ou com parte deles. Nesse sentido, o que se pode considerar como típico da jornada de trabalho do estagiário é o grande número de afazeres da docência mais os afazeres de estudantes.

Vale salientar que essa carga de trabalho sofre variações a depender de cada estagiário. Se procurarmos avaliá-las, não será uma tarefa fácil. No caso dos estagiários acompanhados por esta pesquisa, poderíamos citar as dificuldades de Angelina com o seu nível de proficiência em inglês. Isso exigiria mais horas de estudos dos conteúdos para dar aula. Por outro lado, Emily e Kevin consideram-se fluentes na língua – as suas horas de estudos seriam menores que as de Angelina. Emily tem ainda a vantagem de já ter experiência como professora de inglês; já Kevin, apesar da fluência, só atuou como professor no estágio do semestre anterior. Enfim, uma série de particularidades define o caminho que os estagiários deverão percorrer; uns dando ênfase a alguns aspectos, outros atentos a diferentes prioridades. Todos seguem caminhos que levarão à profissionalização.

Um dos caminhos para aprender a lidar com essa carga de trabalho e estar mais próximo da profissionalização é a prática reflexiva. Ela propiciou à Emily a oportunidade de fazer um exame da situação e a estar mais preparada para lidar com a grande quantidade de atribuições. No registro do diário após a entrega da monografia, ela se mostra mais aliviada ao começar as suas anotações. Com o título “força sempre e pé na tábua”, ela diz: “estou mais tranquila com a entrega da monografia, carrego em mim, a vontade de mudar a cara da docência, principalmente de inglês”. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE EMILY).

Desse modo, pode-se afirmar que não existe a forma ideal de resolver os problemas que surgem no exercício da docência. A partir da análise das particularidades do seu contexto de ensino, cada professor vai buscar um caminho para dar conta dos seus dilemas.

### 3.3.3 Reflexão acerca dos interesses dos alunos

Ao longo de todo o período de prática docente, uma das principais preocupações dos estagiários foi atrair a atenção para as suas aulas. Com o exercício da prática reflexiva, vários motivos para a dispersão dos alunos foram descobertos. Como exemplo está o fato de que eles também cursam outras disciplinas além de Inglês e, às vezes, precisam utilizar as aulas precedentes à apresentação ou entrega de um trabalho para fazer os últimos ajustes. No diário de Angelina, ela registra o acontecimento ao lembrar que o número de dispersos naquela noite era maior:

> Hoje me deparei com uma turma dispersa, preocupada com o seminário de Literatura Brasileira que iria apresentar no horário seguinte. Ando cansada de procurar atividades que estimulem esses alunos. Isso acaba me deixando com uma sensação de desgosto, desânimo total e até com o desejo de que a aula acabe logo e o estágio também. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE ANGELINA).

Há desânimo por parte de Angelina, pois ela teve dificuldades em levar adiante tudo o que havia planejado. A frustração foi maior porque ela afirmou, na entrevista de explicitação, que havia passado uma semana pensando em como abordar o assunto programado para aquela aula: “Foi difícil. Eu não conseguia pensar em uma abordagem de ensino dinâmica. Com a cara e a coragem não cedi ao impulso de dar meia volta e mandar-me dali. Aprendi que nem tudo depende de mim.” (FRAGMENTO DA ENTREVISTA COM ANGELINA).

A vontade de que o estágio acabe logo é característica da angústia experienciada por professores em formação. Angelina vive situações-problema que, nesse processo, irão lhe fazer pensar em receitas mais pragmáticas para usar na profissão docente. Em fase de adaptação à identidade de professora de inglês, ela oscila entre essa e a identidade de estudante. Segundo ela, naquele momento, seria mais confortável terminar logo o estágio e reassumir a segunda.

A partir dessa preocupação em despertar a atenção dos alunos, o professor Kevin registrou em seu diário, a sua conclusão acerca do uso de atividades

dinâmicas. Para ele, a depender da situação, mesmo utilizando atividades dinâmicas ou “diferentes”, pode haver alunos que não se interessem pela aula:

> Com a atividade que fizemos, percebi que os alunos estavam absorvendo melhor o assunto. Entretanto, havia um ou outro disperso. A gente não consegue chamar a atenção de 100% da turma. Tinha, em especial, um grupo no canto direito do fundo da sala iria somente para conversar sobre seus interesses em comum. Eram geralmente dois rapazes e uma moça. Conversavam baixo, não chamavam a atenção de toda turma, mas não estavam atentos. (FRAGMENTO DO DIÁRIO DE KEVIN)

A questão da relação com o saber[22] explica essa falta de interesse dos alunos. Para Charlot (2000), é difícil dar aula para alunos que não queiram aprender. A responsabilidade, nesse caso, não é apenas do professor. É preciso que o aluno, antes de tudo, mobilize-se para tal. O autor prefere o termo “mobilização”, ao invés de motivação:

> Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo “mobilização”, de preferência ao de “motivação”. A mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). (p.54-55)

A partir da relação com o saber, o professor compreenderá que se os alunos não tiverem o desejo, se eles não se mobilizarem para as aulas de inglês, todas as horas de planejamento das atividades dinâmicas, jogos, músicas e vídeos terão sido em vão. A não ser que elas consigam despertar uma mobilização – que pode ser um processo interativo. Como professor reflexivo, Kevin procurou descobrir o que significa, para esses alunos, ir à escola para aprender inglês ou para aprender outras disciplinas, isto é, qual é a relação dos seus alunos com o saber[23]. A reflexividade levou Kevin a mudar algumas das suas práticas pedagógicas. Pode-se

[22] Charlot (2000) define a relação com o saber como “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. (p.78). Para que essa relação ocorra, é necessário que haja o desejo. Como explica o autor, “esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender)” (p.81)

[23] Algumas das razões para a falta de interesse dos alunos, de acordo com o professor Kevin, já foram discutidas na seção 3.2.3.

verificar que essas mudanças são um caminho construído em direção à sua profissionalização como professor.

# CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO

Com o intuito de apresentar as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial do professor de inglês, este capítulo resume as informações da análise os dados, retomando as perguntas da pesquisa e reforçando as especificidades da prática reflexiva para o ensino da língua inglesa.

## 4.1 Retomando as perguntas da Pesquisa

As perguntas levantadas na problemática desta pesquisa serão retomadas agora. Dessa forma, pode-se verificar as contribuições da prática reflexiva para a formação inicial do professor de inglês; a questão central deste estudo.

### 4.1.1 Que reflexões são feitas pelos alunos-professores?

Para melhor ter uma ideia das reflexões feitas pelos estagiários, decidimos organizá-las em cinco grupos: reflexões sobre o ensino, a aprendizagem, sobre questões afetivas, sobre os interesses dos alunos e para além dos muros da escola.

As reflexões sobre o ensino envolvem os métodos e técnicas a serem aplicados nas aulas para chamar a atenção dos alunos. Há especulações sobre a melhor abordagem, as melhores dinâmicas e jogos ou o melhor material didático a ser adotado. Outras reflexões sobre as questões de ensino tratam do papel do estagiário na escola-campo e a presença ou interferência das outras disciplinas cursadas pelos seus alunos.

As questões sobre a aprendizagem tratam das reflexões acerca da melhor forma de se aprender inglês, ou seja, como os alunos devem estudar ou se comportar para alcançar a proficiência linguística. Os estagiários refletem, ainda, sobre a sua própria fluência no idioma e sobre os conteúdos que os alunos já sabem de inglês. As outras disciplinas que os estagiários cursam concomitantes ao estágio também provocaram reflexões.

Quanto às questões afetivas, foram registrados os sentimentos de vergonha por parte dos alunos em se exprimirem oralmente na língua inglesa ou de, pelo menos, se arriscarem na tentativa de falar. Os estagiários estavam atentos também aos sentimentos de angústia, estresse e medo provocados pela carga de trabalho que lhes é atribuída nesta fase do curso de graduação.

Em relação aos interesses dos alunos, as reflexões abordam preocupações concernentes à frequência e participação deles nas aulas, bem como à pequena quantidade de frequentadores em relação ao número de inscritos na lista de presença. Reflete-se também acerca do que os alunos gostam e o porquê de estarem na escola.

E, finalmente, os estagiários refletem sobre questões que vão além dos muros da escola, evocando as condições sociais e econômicas dos alunos, relacionando-as à sua presença na escola.

### 4.1.2 As reflexões mobilizam referências teóricas? Quais?

Sim. As reflexões mobilizam referências teóricas a partir do momento em que os estagiários notam que os alunos não se interessam pelas suas aulas. Com isso, eles buscam métodos e técnicas de ensino, de forma específica, na tentativa de resolver o problema.

A abordagem comunicativa foi a primeira a ser lembrada. Essa é a mais atual dentre as abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Todavia, os professores encontram dificuldades em aplicá-la; a segunda abordagem a ser lembrada foi a estrutural, a partir do seu método audiolingual. Com influência behaviorista, tem o foco nas estruturas da língua e a sua prática por meio da formação de hábitos; a terceira abordagem foi a dita “tradicional”. De mais difícil definição, esse termo aparece após os professores notarem que as escolas não estão prontas para a adoção de métodos considerados inovadores. Entretanto, no ensino de línguas estrangeiras, o método considerado “tradicional” é o da gramática-tradução, que não é mais utilizado (nem nas escolas regulares como pode parecer),

pois esse método tinha, dentre os seus objetivos, o de trabalhar a gramática a partir da tradução de textos literários originais. (SILVEIRA, 1999).

Quando os estagiários não falam em referências teóricas, eles formulam as suas próprias. São as teorias práticas de que tratam Handal e Lauvas (1987) e Liston e Zeichner (1996). Esse é o caso do professor Kevin, que exprime concepções acerca de como se ensina ou aprende inglês. Essas ideias são chamadas de crenças, articuladas a partir da forma como o professor percebe o mundo e os seus fenômenos (aqui, particularmente, o ensino e aprendizagem de inglês).

### 4.1.3 Que mudanças ocorreram com vistas ao seu desenvolvimento profissional?

As mudanças ocorreram tanto de forma geral quanto individual. De forma geral, elas referem-se à maior preocupação que os três estagiários tiveram ao longo de todo o processo: atrair a atenção dos alunos para as aulas. A partir da reflexão, houve a busca pelas razões para a falta de interesse dos alunos e os estagiários descobriram que os métodos e técnicas de ensino não são a única forma de chamar a atenção deles. No final do estágio, eles perceberam que, como professores, será necessário observar as particularidades de cada turma, os interesses dos alunos e a relação que eles têm com o saber. Até porque, a escola faz parte de um contexto que envolve condições sociais das quais o professor, a equipe técnica, a direção e a coordenação não podem fugir. Eles passaram de professores preocupados apenas com técnicas de ensino para professores mais críticos, cientes de que as questões que ultrapassam os muros da escola ajudam a explicar o porquê da falta de interesse dos alunos. Dessa forma, eles encontraram mais uma possibilidade para lidar com ela.

Com relação às mudanças individuais ocorridas a partir da reflexão, pode-se afirmar que a professora Angelina tornou-se uma profissional autocrítica. Ao descobrir as limitações em lidar com a língua para a qual estava sendo formada professora, ela procurou preparar-se mais para as aulas, estudando ou revisando os conteúdos e conferindo a pronúncia das palavras.

A professora Emily, a partir da sua experiência, lançou um olhar para os outros setores que compõem a escola e percebeu a necessidade de que toda a instituição também seja reflexiva. Para ela, pouco adianta se apenas o professor se movimenta para promover mudanças; os outros funcionários da escola precisam também cooperar.

O professor Kevin passou a pensar de maneira holística, considerando assim, emoções e intuições. Para ser professor, ele descobriu que apenas a instrumentalização técnica não dá conta de ajudá-lo a desempenhar um trabalho que envolve pessoas. É preciso observar o que pensam os alunos sobre a escola, o que sentem com relação à aprendizagem de inglês e, mais uma vez, evocando a questão da relação com o saber.

## 4.2 Especificidades da Prática Reflexiva para o Ensino de Língua Inglesa

A formação do professor de inglês – especialmente a inicial – tem um forte foco na instrumentalização técnica. É grande o número de métodos e técnicas de ensino de línguas estrangeiras a serem aprendidos por professores em formação. Se o foco é a estrutura da língua, por exemplo, há métodos de ensino que traçam os procedimentos em forma de receita a serem seguidos. Se o foco é a interação social, outros métodos darão conta de promover essa prática. Em forma de pacote, mais procedimentos com um passo a passo a ser aplicado de forma orquestrada.

Isso não significa que a instrumentalização técnica deva ser dispensada na formação do professor de inglês. Pelo contrário, o professor precisa sair da universidade tendo ciência da existência desses métodos e sabendo utilizá-los. Porém, apenas a imitação desses modelos não é o suficiente para formar um professor de inglês no Brasil. Após o treinamento dessas habilidades técnicas, o professor vai encontrar, ao ir para a sala de aula de inglês, algumas restrições a partir dos contextos de ensino das escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas; são salas de aula lotadas e poucos recursos didáticos para trabalhar as habilidades de escrita, leitura, fala e escuta. Como língua é interação social, é difícil, para o professor, acompanhar a produção e recepção de textos orais e escritos com salas de aula que tenham mais de 25 alunos. Há ainda um dos maiores problemas

da formação do professor de inglês no Brasil; muitos professores saem das universidades sem saber se comunicar nessa língua (seja de forma oral ou escrita).

Promover uma formação reflexiva a futuros professores de inglês pode ajudar a ir além da instrumentalização técnica ou imitação de modelos considerados bons. Formar professores que reflitam sobre a sua prática significa pensar para além da infinidade de métodos e técnicas de ensino. Significa pensar nas diversas condições (sociais, econômicas, políticas etc) em que se encontram os alunos e promover um ensino de inglês que esteja também atento a essas questões. Para tanto, é necessário, inicialmente, observar os projetos político-pedagógicos dos cursos de Letras em nossas universidades. Nos programas de ensino das disciplinas de formação, deve-se oferecer a instrumentalização técnica e também a formação crítico-reflexiva, que direcionarão as práticas do professor para ações mais significativas, tanto do ponto de vista instrumental, quanto do ponto de vista da emancipação.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui está mais uma contribuição para os estudos sobre da formação inicial do professor de inglês. Os caminhos escolhidos por mim para a sua realização não estão desvinculados da construção da minha identidade enquanto professor e formador de professores de inglês. Após o capítulo de conclusão, decidi incluir as considerações finais para esclarecer porque tomei algumas decisões ao longo da construção dessa pesquisa. Além disso, lanço alguns questionamentos que poderão servir de base para futuras investigações.

Desde as perguntas da pesquisa até as respostas dadas a elas, foram observadas, minuciosamente, as condições para a sua realização. Pelo fato de já ter sido professor dos estagiários acompanhados, decidi escolher o diário, a entrevista de explicitação e a observação de aulas como instrumentos de coleta de dados, não só na tentativa de buscar as mais coerentes respostas para as perguntas de pesquisa, como também para evitar problemas na apresentação dos resultados. O diário ofereceu liberdade para que os alunos-professores expusessem suas reflexões longe “do calor da ação”, o que, mais tarde, poderia ser confirmado, negado ou estendido na entrevista. Ainda assim, as reflexões escritas ou as respostas às entrevistas poderiam não corresponder à situação real das suas reflexões ou ações (talvez na tentativa de agradar o professor). Por essa razão, optou-se por acrescentar a observação das aulas, a fim de se notar coerências ou incoerências entre o que estava escrito ou o que foi dito em comparação com as suas ações em sala de aula. Agora no final, já com a pesquisa concluída, asseguro que o fato de já conhecê-los foi um ponto favorável na coleta dos dados e apresentação dos resultados.

Embora a noção de reflexão – que deu origem à prática reflexiva – tenha estabelecido suas raízes na academia há mais de 70 anos, é tímida a maneira pela qual ela ocupa espaços nos cursos de formação. Vista apenas como uma possibilidade ou concepção na formação do professor, acredito que ela deva constituir um dos princípios fundamentais para que todos os profissionais da educação aprendam a sua profissão, cresçam profissionalmente e transformem o

contexto onde atuam. Reforço que são todos os profissionais da educação – retomando a ideia da professora Isabel Alarcão (2003) – porque não há prática reflexiva em uma escola onde só o professor seja reflexivo. Todas as pessoas envolvidas nesse processo também precisam ser reflexivas. Concordo também com Barillari (2008), ao afirmar que a formação de todos os profissionais da educação é essencial para "acompanhar as mudanças propostas para a formação de professores. Por que será que se fala tanto na formação de professores e não se menciona a 'formação de supervisores' ou 'formação de diretores'"? (p.102). Esses profissionais também não são parte do processo educacional?

É preciso não estar alheio, também, a um dos problemas que considero mais graves nas faculdades de Letras do Brasil: muitos saem das universidades com o diploma de professores de inglês sem saber a língua! Esse assunto vem sendo exposto com mais veemência nas últimas publicações a respeito do ensino de línguas estrangeiras, como é o caso de Paiva (2009). No entanto, faltam ações mais intensas para a resolução do problema. Algumas instituições firmam convênios com cursos de idiomas para tentarem sanar o problema, mas as próprias disciplinas do curso de Letras não deveriam dar conta de formar esses alunos? Quando se trata de habilitação dupla, a questão é mais complexa (como foi lembrado ao longo desta pesquisa). O desafio na licenciatura em Letras com Inglês, além de aprender a ensinar a língua é aprender, antes disso, a própria língua.

Outro problema que não pode passar despercebido é a disseminação de cursos e instituições na modalidade a distância, com sistemas presenciais e semipresenciais. A formação de professores de Inglês (e agora também de Espanhol) pode acontecer, primordialmente, por meio da interação virtual[24]. Se, na modalidade presencial, muitos professores concluem o curso sem saber o idioma, pode-se questionar o nível de proficiência adquirido por meio de um curso a distância. Falar em formação de professores reflexivos a distância então...

Enfim, muito antes de fazer a seleção para o mestrado, tive a convicção de que deveria estudar algo relacionado ao campo da formação inicial do professor e tenho agora a sensação de dever cumprido. Quero lembrar que, quando a formação

[24] Em Sergipe são oferecidos, inclusive, cursos de Letras a distância com dupla habilitação, a exemplo de Português/Inglês e Português/Espanhol.

inicial é bem feita, menos investimentos podem ser aplicados no que se refere à formação contínua (muitos são feitos na tentativa de “consertar” problemas da formação inicial). Não estou dizendo que, com uma formação inicial consistente, pode-se dispensar a formação contínua. Pelo contrário, a formação contínua é essencial para que o professor busque constantemente o seu aperfeiçoamento e crescimento profissionais. Mas insisto que a formação inicial dá a base para todo esse processo de construção da profissão docente e precisa ser sólida. Por essa razão, acredito que esse campo mereça ser olhado com mais atenção, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva de futuros professores e profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS


ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5.ed. São Paulo/SP: Cortez, 2003.

ALMEIDA Maria Isabel de et al. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____ O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. Ano 3. nº. 1. Brasília: Editora UnB, 2004.

BAILEY, K. M. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In: KRASHEN, S. & SCARCELLA, R. **Issues in second language acquisition:** selected papers of the Los Angeles second language research forum. Rowley, Mass: Newbury House, 1990.

BAILEY, K. M; OCHSNER, R. A methodological review of the Diary Studies: windmill tilting or social science? In: BAILEY, K. M., LONG, M. H. & PECK, S. (eds). **Second language acquisition studies**. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**: Four Essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1995.

_____. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. jan./jul. 2004. Pelotas, 2004.

BARILLARI, Cleide Aparecida Martins. **A busca da unidade teoria e prática:** a formação de professores no contexto do estágio curricular supervisionado. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba – Uniube. Uberaba/MG, 2008.

BATISTA NETO, José. **Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação:** contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico. GT 08 Formação de Professores.18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió, julho. 2007.

BOURDIEU, Pierre. Structures, habitus, pratiques. In: **Le Sens Pratique**. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

BOTTOS, Juliana. **O professor da escola pública sob o estigma da incompetência.** 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá/PR, 2008.

BRAGA, Júnia Carvalho de Fidélis; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Limited technology in big classes*:*** overcoming constraints. Disponível em: <www.veramenezes.com>. Acesso em: 15 dez 2009.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles:** an interactive approach to language pedagogy. 2.ed. San Francisco: Longman, 2003

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês):** fronteiras e limites. 2008. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. You've snatched the carpet from under my feet: courses as contexts for change in in-service language teacher education. In: KOIKE, I. (Org.). **Selected Papers from AILA'99**. Tokyo: Waseda University Press, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador V.17. n.30. jul/dez, 2008.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, v. 2. Porto Alegre, 1990.

DELLOVA, Cristiane Castelani. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças:** o papel do lúdico. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo/SP, 2009.

DEWEY, John. **Como pensamos.** Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1933.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio 5.0.** 3.ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004. CD-ROM.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores a distância:** análise crítica a partir de um curso de Pedagogia. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão/SE, 2009.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **O Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, Maximina M; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo/SP: Pontes, 2005.

GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo/SP: Editora Artmed, 1997.

HANDAL, G; LAUVAS, P. **Promoting reflective teaching.** Milton Keynes/UK: Open University Press, 1987.

HYMES, Dell. **Foundation in sociolinguistics:** an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvannia Press, 1974.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

HUGHES, Everett. **Carrières, cycles et tournants de l'existence**: Le regard sociologique. Essais choisis. Paris: Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**; construindo a profissão. Pelotas: Pelotas, 2001.

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**. 2.ed. England: Language Teaching Publications, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.) **O Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth. **Reflective teaching:** an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

LUVIZARI, Lidiani Hernandez. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da escola pública.** 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.** V.2. n.1. Belo Horizonte: Editora FALE, 2002.

MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lázara Cristina da. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira e Martins, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz. Paulo. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras. 1996.

NETO, José Batista. **Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação:** contribuições da Escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico. GT 08 Formação de Professores.18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maceió, julho. 2007.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil:** o caso da língua inglesa (1809-1890). 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo/SP, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

PANIZ, Catiane Mazocco. **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de ciências biológicas da UFSM**. 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007.

PEREIRA, Cassiane Leonor Sartori. **Os aspectos culturais do livro didático de inglês como língua estrangeira e os parâmetros curriculares nacionais**: convergências ou divergências. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2006.

PÉREZ-GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo/SP: Editora Artmed, 2002.

PETRILLI, Sílvia Regina. **A prática reflexiva na formação docente:** implicações na formação inicial e continuada. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 2.ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

RICHARDS, Jack; ROGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2.ed. Melbourne: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack. C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo/SP: Editora Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. USA: Basic Books, 1983.

SILVA. Arlete Vieira da. Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica. In: **Revista Espaço Acadêmico**. N. 73. Ano VII, junho 2007. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm acesso: 17 fevereiro 2009.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SÓL, Vanderlice. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**: en formation initiale et en formation continue. Paris: ESF, 1994.

VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**.** In: **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, 2006.

WERTSCH, James. **Mind as action**. New York: Oxford University Press,1998.

WESTNEY, Paul. **Perspectives on Pedagogical Grammar.** Edinburgh: Cambridge University Press, 1994.