



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ**

**Perfil reflexivo de uma professora de Língua Estrangeira em experiência formativa  
continuada:**

**Quem é, sobre o quê e como reflete essa professora.**

**Brasília - DF  
2019**

**DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ**

**Perfil reflexivo de uma professora de Língua Estrangeira em experiência formativa  
continuada:**

**Quem é, sobre o quê e como reflete essa professora.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**Brasília - DF**

**2019**

VV699p

Vilela-Paz, Danielle de Paiva

Perfil reflexivo de uma professora de Língua Estrangeira em experiência formativa continuada: Quem é, sobre o quê e como reflete essa professora. / Danielle de Paiva Vilela Paz; orientador José Carlos Paes de Almeida Filho. -- Brasília, 2019.

186 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019.

1. Perfil reflexivo . 2. Formação continuada. 3. Abordagem reflexiva da formação. 4. Epistemologia do processo reflexivo . I. Almeida Filho, José Carlos Paes de, orient. II. Título.

**DANIELLE DE PAIVA VILELA PAZ**

**Perfil reflexivo de uma professora de Língua Estrangeira em experiência formativa  
continuada:**

**Quem é, sobre o quê e como reflete essa professora.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Defendida e aprovada em 28 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora formada pelos professores:



---

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Presidente  
Universidade de Brasília



---

Prof. Dr. Juscelino Sant'Ana da Silva  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Teixeira da Silva - Membro externo  
Universidade do estado do Rio de Janeiro



---

Prof. Dr. Yûki Mukai - Suplente  
Universidade de Brasília

A minha mãe. Os seus ensinamentos reverberam no tempo e, com o vigor dos mais amáveis, orientam ao bem e tem atribuído sentidos cada vez mais profundos a tudo o que parecia belo, bom e justo. Que alegria observar frutos desses ensinamentos em minha filha enquanto ela brinca com outras crianças!

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus pela oportunidade de relacionamento íntimo, pessoal e amoroso com Ele. Sou grata pela experiência sobrenatural de conhecer e prosseguir em conhecer Àquele por quem a graça e a verdade se encontraram, a justiça e a paz se beijaram. Como me inspira o Deus que tem a justiça adiante dele, cujas pegadas ela transforma em caminhos (Salmos 85).

A mais terna gratidão a minha filha pela generosidade (inversamente proporcional à tenra idade) e carinho constantes. Foi animador sentir o cuidado dela comigo a cada uma das muitas vezes em que se ofereceu para ajudar nas leituras e escrita da dissertação!

Aos meus pais pelo amor, gratas memórias da infância e de alguns meses atrás, quando eles vieram de Natal para Brasília só para oferecer o apoio de sempre.

A minha irmã por ser perene em acreditar e por fazer coro com nossa mãe sobre o meu (suposto) potencial, seja como professora, pesquisadora, mãe, cantora ou como astronauta (hipoteticamente).

Ao meu esposo, por ser e por fazer um lar que aquece o coração e por imprimir amor no compartilhar de experiências, decisões e tarefas domésticas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, agradeço por ter respondido ao e-mail de uma desconhecida que cogitava a possibilidade de cursar a disciplina Formação de Professores, onde tudo começou. Sou grata pelas sábias palavras, inclusive nos meus muitos momentos de reflexões rasas.

À prof. Dra. coordenadora do PGLA Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo pela atenção, e referências preciosas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela autorização necessária ao afastamento remunerado para estudos.

Ao Centro Interescolar de Línguas do Guarará (CILG) pela marca indelével impressa em minha trajetória por intermédio dos exemplos de excelência em profissionalismo.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alicia Silvestre Miralles, pela postura profissional e condição de poeta – comprometida com a beleza das infinitas possibilidades de aprendizagem que a vida reserva aos dispostos. Sou grata pela experiência que tive ao cursar a disciplina Ética no Ensino de Línguas, que deixou impressões profundas e operadoras de (re)significações identitárias.

Ao pastor, Hilário José Bispo da Graça, pelo exemplo de vida, ensinamentos preciosos, acompanhamento espiritual e por me apresentar às reflexões do apóstolo Paulo sobre a mente transformada.

À amiga Rosyenne Louise Autran Lourenço, pela presteza em ajudar, por sua aguda percepção posta, generosamente, à disposição. Grata por me ensinar, na prática, sobre escuta sensível, amor ao conhecimento e, sobretudo, sobre o prazer de compartilhar.

A Alice, a participante de pesquisa, cuja generosidade em desvelar-se por meio de suas reflexões ensejaram novas percepções da realidade vivenciada pelo professor da rede pública de ensino e revelaram preciosas nuances da epistemologia do processo reflexivo do professor em formação.

À amiga Luzia Alessandra Pinheiro, de inteligência atenta, cuja amizade cabe na vida inteira e no texto de Provérbios, capítulo 17: “Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce a irmão”.

À amiga Cláudia Maria Paixão Mattos, exemplo de leveza ao trilhar o caminho, compartilhado com humor (até nas aflições). Grata pelo laço de amizade que quero levar adiante e pelas incansáveis palavras de incentivo.

À amiga Rocío Vásquez pela parceria de trabalho no curso Reflexão na Ação, o que se transformou em amizade.

Ao PGLA, pelo rico conteúdo profissional humano e teórico oferecido.

Aos professores e colegas do mestrando, por aulas tão interessantes, em clima sempre amigável.

Sou grata aos professores da banca por terem aceitado o convite e pelas contribuições indispensáveis.

Agradeço aos possíveis leitores deste texto. Convido-os a refletirem comigo. Desejo que vocês encontrem algum sentido nele e(ou) atribuam-lhe, com o devido rigor científico, sentidos outros aqui não contemplados.

Por fim, agradeço a todos os professores, “inspirados e inspiradores” (Alice), que professam a fé nas possibilidades de aprendizagem e que são comprometidos com a qualidade crescente do trabalho que realizam, alicerçados no amor, ética, esperança, atitude reflexiva e envolvimento com a promoção do outro. Àqueles que entendem o processo (auto)formativo como um contínuo, um estilo de vida com prazer abraçado.

“Não vos conformeis com este século, mas transformai-vos pela renovação da vossa mente, para que experimenteis qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus (Livro Romanos, capítulo 12, versículo 2. Bíblia Almeida Revista e Atualizada).

O professor reflexivo se pergunta: por que eu acredito nisso? Por que eu cheguei nisso? Faz sentido ainda? Tem outra coisa, outra possibilidade talvez? Será que eu estou certa? Eu acho que é se confrontar mesmo. (ALICE, participante da pesquisa)

A complexificação da vida e do mundo, neste novo milênio, exige uma reflexão aprofundada, um diálogo permanente e uma busca incessante dos caminhos nos meandros de uma realidade marcada pela incerteza, por paradoxos desconcertantes e, conseqüentemente, por um mar de dúvidas. Somente através de uma reflexão ética comprometida e movida pela sensibilidade dos educadores é que estes caminhos poderão ser clarificados. Esta reflexão se faz necessária, porquanto uma postura ética nunca é resultado de um espontaneísmo mágico e de uma bondade natural das pessoas. Os seres humanos não são naturalmente responsáveis, comprometidos e solidários, no dizer de Assmann (2000, p. 20). Estes são valores que precisam ser semeados e cultivados incessantemente. Esta aprendizagem ética é tarefa da educação e será fruto de uma decisão consciente, de uma prática reflexiva permanente e que leve a ações efetivas e realizadoras (JOHANN, 2009, p. 42).



## RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação tem por objetivo norteador investigar o processo reflexivo empreendido por uma professora de língua inglesa em formação continuada e atuante na rede pública e privada da região centro-oeste do país, por meio do delineamento do seu perfil de docente reflexiva, no âmbito de uma experiência formativa continuada, o curso Reflexão na Ação, promovido pela Universidade de Brasília. A pesquisa se justifica porque no tempo destinado à resenha teórica realizada para este estudo, foi observado que a literatura não é cabal acerca de como reflete, sobre o quê reflete (ZEICHNER, 1993) e quem é, em termos atitudinais, esse professor que reflete. Além disso, a Base Nacional da Formação, documento oficial mais recente apresentado pelo MEC (2018), carece de orientações teórico-metodológicas para empreender a formação. Essa realidade requer pesquisas que contribuam para a epistemologia do processo reflexivo do professor. Os aportes teóricos fundamentais desta dissertação dizem respeito às atitudes do professor (TARDIF, 2002; ALMEIDA FILHO, 1999, 2015, 2017; SILVA e CÁRIA FILHO), a sua formação (ALMEIDA FILHO, 1999, 2016; FREEMAN, 2016; NÓVOA, 1997, 2000, 2009, CELANI, 2010; PERRENOUD, 2002; CRUZ, 2017), a um modelo ilustrativo da formação regido pela abordagem reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1999), à problematização dos termos reflexão, reflexividade e prática reflexiva (BOUDIEU, 2004; PERRENOUD, 2002; EVENS; HANDELMAN; ROBERTS, 2016; SCHÖN, 1983, 1992; FARREL, 2013, 2015; ZEICHNER, 1993, 1996; BASSOT, 2016; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), à reflexão ética (MELO BARBOSA, 2014; JOHANN, 2009; VEIGA; ARAÚJO, 2007; SOARES, 2014), aos recursos para a reflexão (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI, 2004, ALMEIDA FILHO, 2017; CELANI, 2011; FARRELL, 2013, 2015; MICCOLI, 2007) e aos insumos para a reflexão do professor (ALMEIDA FILHO, 2017; SANT'ANA, 2005; CHARLOT, 2002; SILVA; ARAGÃO, 2013). Quanto à metodologia empregada, a pesquisa se caracteriza como qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), de base interpretativista (SCHWANDT, 2006) e se vale do estudo de caso (YIN, 2009; DÖRNYEI, 2007) por se tratar de um contexto específico. Os instrumentos utilizados para a coleta de registros foram: observação-participante (MÓNICO *et al.*, 2017), notas de campo reflexivas (BOGDAN; BIKLEN, 1998), questionário (DAMIANOVIC *et al.*, 2005), entrevista semiestruturada (ROSA; ARNOLDI, 2006) e três atividades escritas realizadas pela professora ao longo da experiência formativa (FRISON, 2016). O método utilizado para a análise de dados foi a triangulação (STAKE, 2005; SIMONS, 2009). Os resultados apontam a aplicabilidade das dimensões, categorias e subcategorias de análise

utilizadas na pesquisa como uma ferramenta válida para a análise do processo reflexivo do professor. O perfil reflexivo emergente delineado ratifica a abordagem reflexiva como relevante para orientar a formação continuada (ALMEIDA FILHO, 1999, 2016). Além disso, os dados indicam que a reflexão da professora ultrapassa questões relacionadas unicamente à prática de ensino e alcança a mitigação dos efeitos de uma autocrítica excessiva, com ênfase no aspecto colaborativo da formação, assim como nos desafios para empreender tanto o ensino quanto a formação de maneira ética junto aos colegas de profissão.

Palavras-chave: Formação continuada. Reflexão. Professor Reflexivo. Ética. Perfil reflexivo. Abordagem reflexiva.

## ABSTRACT

The following research aims to investigate the reflexive process undertaken by an in-service English-language teacher, that works in a public and in a private school of the Central-Western region of Brazil, by delineating her reflexive profile during and after she attends a teachers development programme, named Reflection in Action, promoted by the University of Brasília. The study is justified because, in the time devoted to the theoretical review carried out for this study, it was observed there is a lack of Brazilian studies about how teachers reflect, what they reflect about (ZEICHNER, 1993) and who is, in what concerns to attitudes, this teacher who reflects. In addition, The document named Base Nacional Comum da Formação, the most recent official document presented by Ministry of Education, lacks theoretical and methodological guidelines to tackle teachers' development. Such reality requires research that contributes to the epistemology of teachers' reflective process. The fundamental theoretical contributions of this dissertation concern teachers' attitudes (TARDIF, 2002, ALMEIDA FILHO, 1999, 2015, 2017; SILVA e CÁRIA FILHO, 2016), teachers' development (ALMEIDA FILHO, 1999, 2016; FREEMAN, 2016; NÓVOA, 1997, 2000, 2009; CELANI, 2010; PERRENOUD, 2002; CRUZ, 2017), an illustrative theoretical model on teachers education oriented by the Reflexive Approach (ALMEIDA FILHO, 2016), the problematization of terms such as reflection, reflexivity and teachers' reflexive practice (BOUDIEU, 2004; PERRENOUD, 2002; EVENS; HANDELMAN; ROBERTS, 2016; SCHÖN, 1983, 1992; FARREL, 2013, 2015; ZEICHNER, 1993, 1996; BASSOT, 2016; QUEVEDO-CAMARGO, 2011), ethical reflection (MELO BARBOSA, 2014; JOHANN, 2009; VEIGA; ARAÚJO, 2007; SOARES, 2014), resources for reflection (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI 2004; ALMEIDA FILHO, 2016; CELANI, 2011; FARRELL, 2013, 2015; MICCOLI, 2007), inputs for teachers' reflection (ALMEIDA FILHO, 2017; SANT'ANA, 2005; CHARLOT, 2002; SILVA; ARAGÃO, 2013). Regarding the methodological framework, the present research is characterized as qualitative (CHOZZOTTI, 2006), of interpretative basis (SCHWANDT, 2006), and it consists of a case study (YIN, 2009; DÖRNYEI, 2007), due to its peculiar context. Data collection methods used include: participant observation (MÓNICO *et al.*, 2017), reflective field notes (BOGDAN; BIKLEN, 1998), questionnaire (DAMIANOVIC *et al.*, 2005), semi-structured interviews (ROSA; ARNOLDI, 2006), and three written compositions made by the participant during the course (FRISON, 2016). Data analysis was carried out using the method of triangulation (STAKE, 2005; SIMONS, 2009). Results and outcomes achieved highlight the applicability of the

dimensions, categories and subcategories of analysis as a valid tool for the analysis of teachers' reflexive process. The emerging reflexive profile ratifies the relevance of the Reflexive Approach principles as a guide to teachers' education (ALMEIDA FILHO, 1999, 2016). Besides, data show that the participant's reflection reaches further than issues related to teaching practice, it meets the mitigation of excessive self-criticism effects, and stresses the collaborative aspect of teachers' development, as well as the challenges faced in order to ethically undertake teaching, and promote professional development among fellow teachers.

Key-words: Teacher development. Reflection. Reflexive teacher. Ethics. Reflexive profile. Reflexive approach.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo OGF (Organização global da Formação).....	39
Figura 2 - Organograma sobre a natureza da compressão.....	81

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Perspectivas acerca da reflexão e da prática reflexiva do professor .....	51
Quadro 2 - Relações entre reflexão e ação .....	65
Quadro 3 - Prós e contras dos questionários.....	92
Quadro 4 - Delineamento do perfil reflexivo inicial .....	153
Quadro 5 - Delineamento de iniciativas reflexivas emergentes no perfil.....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1	Atividade 1
A6	Atividade 6
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Competência Aplicada
CE	Competência Espontânea
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CLC	Competência Linguístico-comunicativa
COOP	Cooperativa de ensino de línguas
CP	Competência Profissional
CT	Competência Teórica
ES	Entrevista Semiestruturada
FAELin	Área de Ensino de Línguas e Formação de agentes
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NCr	Notas de Campo Reflexivas
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
OGF	Operação Global da Formação de agentes
OP	Observação Participante
P	Pesquisadora
PA	Plano de Ação
PPGLA-UnB	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB
RNA	Reflexão na Ação
RT	Round Table
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1	Apresentação do estudo .....	17
1.2	Contextualização.....	19
1.3	Justificativa da pesquisa.....	20
1.4	Objetivos de pesquisa .....	24
1.5	Perguntas de pesquisa .....	25
1.6	Organização da dissertação.....	25
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>27</b>
2.1	A formação reflexiva do professor de LE.....	27
2.1.1	Alguns caminhos já trilhados .....	28
2.1.2	Natureza e desafios do caminho formativo. ....	32
2.1.3	Modelo elucidativo do processo da formação. ....	37
2.1.4	O professor formador de professores – um possível parceiro na caminhada ....	41
2.1.5	Base de conhecimento do professor de LE.....	43
2.2	Reflexão, reflexividade e prática reflexiva .....	45
2.2.1	Recortes de uma miríade conceitual.....	45
2.2.2	Recursos para a reflexão.....	53
2.2.3	A ética na reflexão – olhares que nos informam n(o) caminho da formação.....	55
2.3	A reflexão como abordagem formativa .....	60
2.3.1	O paradigma reflexivista, desafios para empreender a reflexão e o que a motiva 60	
2.3.2	Relações entre reflexão e ação e seus benefícios. ....	62
2.3.3	Tipificação de experiências formativas .....	67
2.4	Os elementos da prática, possíveis insumos para a reflexão .....	72
2.4.1	Práxis e prática no contínuo reflexão-ação.....	72
2.4.2	As atitudes .....	75
2.4.3	A metacognição .....	76
2.5	A epistemologia do processo reflexivo do professor de LE .....	77
2.6	Pesquisa qualitativa.....	79
2.7	Contextualização da pesquisa .....	84
2.7.1	O RNA.....	84
2.7.2	Participante de pesquisa.....	86
2.7.3	Princípios éticos da pesquisa .....	89
2.8	Coleta de registros.....	90
2.8.1	Observação participante .....	90
2.8.2	Questionário.....	91
2.8.3	Entrevista.....	93

2.8.4	Notas de campo reflexivas.....	94
2.8.5	Relatos escritos da participante .....	95
2.8.6	Percurso da coleta de registros .....	96
2.9	Categorização das linhas gerais de um perfil reflexivo .....	97
2.9.1	Quem reflete .....	97
2.9.2	Sobre o que reflete.....	98
2.9.3	Como reflete .....	99
2.10	Metodologia de análise dos dados.....	99
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DE REGISTROS.....</b>	<b>102</b>
3.1	Delineamento do perfil reflexivo inicial .....	103
3.1.1	Síntese analítica do delineamento do perfil inicial .....	125
3.2	Delineamento das iniciativas reflexivas emergentes no perfil.....	133
3.2.1	Síntese analítica das iniciativas reflexivas emergentes .....	148
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
4.1	Perguntas de pesquisa .....	153
4.2	Limitações da pesquisa .....	159
4.3	Contribuições do estudo.....	160
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE A – TCLE.....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE C - ATIVIDADE 1 (A1) – IDENTITY, EXPERIENCES AND EXPECTATIONS.....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE D – ATIVIDADE 6 (A6) – IMPRESSIONS AND QUESTIONS .....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE E – PLANO DE AÇÃO (PA) .....</b>	<b>181</b>
	<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CURSO RNA.....</b>	<b>182</b>
	<b>ANEXO A – HISTÓRICO E FILOSOFIA DO CURSO RNA .....</b>	<b>183</b>



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação do estudo

A pesquisa relatada neste trabalho dissertativo visa delinear o perfil reflexivo que de fato emerge no processo formativo de uma docente profissional de LI (língua inglesa), no âmbito de sua participação numa iniciativa formativa continuada, um curso denominado Reflexão na Ação (RNA). Desde 2010, o RNA é promovido anualmente pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). O curso é voltado à comunidade acadêmica de professores em exercício no componente curricular escolar Língua Estrangeira da rede brasiliense de ensino, de escolas públicas, privadas e institutos federais, além de escolas de línguas do Distrito federal e entorno.

A motivação para a realização deste estudo está relacionada a minha inserção e envolvimento pessoal no universo docente por quase 15 anos e, desse tempo, há cinco anos na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mais particularmente, no que tange à formação, de 2014 a 2016, atuei como supervisora pedagógica de um Centro Interescolar (Público) de Línguas (CIL) de Brasília. Entre minhas atribuições estava a de ser responsável por promover ações direcionadas à formação continuada da equipe docente. Foi um período em que implementei, com cuidado de iniciante, algumas medidas formadoras, tendo contato direto com variadas trajetórias de desenvolvimento docente e, conseqüentemente, com perfis diferenciados de reflexão.

A atuação como pretensa professora formadora de outros professores causou-me inicialmente um incômodo profissional e revelou meu despreparo para atuar nessa frente de trabalho. A problematização dessa experiência em face de uma autoanálise mobilizou esforços no sentido de empreender reflexão informada teoricamente, colaborativa e crítica sobre a formação mediada por reflexão do professor de língua estrangeira (Inglês).

Houve também experiência formadora na UnB, onde participei diretamente de três edições do curso RNA (2016, 2017 e 2018). Em 2016, fui professora-aluna do curso RNA. Em 2017 apoiei a coordenação do curso e na edição e 2018, atuei como coordenadora do Módulo Língua Inglesa, juntamente com a coordenadora do Módulo Língua Espanhola, nós duas sob orientação do coordenador geral do curso, professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Dentre as minhas funções, destaco: ministração de aula, contato e mediação junto aos professores participantes da iniciativa para sanar eventuais dúvidas e abordar necessidades formativas, elaboração das atividades orientada pelos princípios da Abordagem Reflexiva da formação e de acordo com os temas explorados em sala que suscitaram maior

interesse dos participantes, administração e alimentação da sala virtual *Edmodo*, correção e *feedback* de produções escritas e postadas pelos participantes no ambiente virtual, mediação de atividade reflexiva em formato de fórum e elaboração de questionário avaliativo do curso.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada como mestranda em 2017 foi muito influenciado pela reflexão fomentada na edição do curso RNA, 2016. Essa experiência motivou a busca por iniciativas relevantes direcionadas ao aperfeiçoamento profissional. O curso RNA excedeu minhas expectativas em vários sentidos. Observei, tanto em minhas ressignificações quanto nos depoimentos dos colegas de curso, a maneira como a experiência tocava a reflexão dos seus participantes. O contato com os conteúdos do programa por meio de aulas e atividades que ensejaram reflexão proporcionou condições favoráveis para novas percepções, compreensões da minha própria identidade e prática profissionais. Finalmente, a participação no curso redundou em mudança do meu tema de pesquisa, antes situado na área da avaliação da proficiência do professor de inglês.

O efeito dessa experiência formativa aproximou-me ainda mais do campo da formação docente. Então, na edição do curso RNA 2018, já concluídas as disciplinas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), mais especialmente a disciplina Formação de Professores, fui convidada pelo coordenador geral do curso, professor Almeida Filho, a atuar como coordenadora do Módulo Língua Inglesa.

Em razão disso, a pesquisa exposta nesta dissertação tenciona contribuir para a formação de professores de línguas como agentes destacados nos processos de ensino e de aprendizagem ou aquisição de idiomas. O tema abordado circunscreve especificamente a reflexão na formação, empreendido por uma professora num curso de natureza continuada para aperfeiçoar o ensino da língua alvo profissionalmente (ALMEIDA FILHO, 2017).

O estudo teórico-empírico neste trabalho descrito favorece melhor compreensão do processo reflexivo real vivido por professores em serviço e, ao mesmo tempo, em experiência formativa continuada via curso formal por meio do delineamento do seu perfil reflexivo. A investigação das relações dinâmicas entre o que emerge em termos de reflexão e a formação cultivada pelo professor ao longo da trajetória profissional (ALMEIDA FILHO, 1997) tem sua importância no sentido de fazer avançar nosso entendimento do processo reflexivo, oferecer encaminhamentos para que ele aconteça de forma produtiva e contribuir com orientações teórico-metodológicas para a elaboração e implementação de iniciativas formativas continuadas para professores de línguas. Além disso, a análise para o delineamento das linhas gerias de um perfil reflexivo do professor em formação se coloca no fluxo gerador

de futuros estudos e os instrumentaliza para investigações da prática pós-curso dos participantes em seu lócus de ensino.

## 1.2 Contextualização

A trajetória formativa, permanente em essência (ALMEIDA FILHO, 2017; CELANI, 2010), tem por objetivo, de acordo com Miccoli (2017), enfrentar o *status quo*, transformá-lo (quando possível) e propor direcionamentos aperfeiçoadores ao ensino produzido. Para tanto, as experiências da formação reconhecidamente promotoras de desenvolvimento profissional significativo têm se firmado sob o paradigma da Formação Reflexiva. De acordo com Moura Filho (2011, p. 13), a inserção do construto professor reflexivo na formação pode proporcionar ao docente uma migração de um “ciclo vicioso” naturalizado, focado unicamente em técnicas, para uma prática informada e potencialmente transformadora que abarque o plano das ideias orientadoras que vão desembocar em ações concretas do ensinar.

Sustento, entretanto, que não desvalorizo a técnica. Afiliada ao ideário de Almeida Filho (2017), entendo que “ser técnico” é parte do ser profissional. No entanto, critico o tipo da formação que se restringe à de cunho unicamente técnico, pois, conforme reconhece Nóvoa (2009, p. 16): “[...] a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor”. O autor português quando se refere ao professor, enfatiza a sua dimensão humana (também uma dimensão de arte) que distingue os mestres. Vejo que esta dimensão também está vinculada à reflexão.

O contexto da pesquisa aqui relatada perpassa uma iniciativa formativa pautada nos princípios da formação reflexiva, Schön (1992), Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Almeida Filho (1997, 2006, 2017), Bassot (2016), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Dewey (1938); Dewey *apud* Teixeira (2010), Zeichner e Liston (1996), Farrel (2013 e 2015). Esse contexto compreende a inserção de docentes em ambiente formativo no qual o professor tem a chance de ter experiências formativas que oportunizam condições para a consciência e eventual ressignificação da sua base, onde necessário, por meio da reflexão.

A descrição e análise do processo reflexivo da professora participante no recorte da iniciativa formativa continuada, o curso Reflexão na Ação (RNA) contribui para ampliar os estudos na área da formação docente, particularmente a continuada do professor de língua estrangeira no sentido de atentar para uma lacuna nas pesquisas sobre o Ensino de Línguas na perspectiva da Área Aplicada da Linguagem (AAL) ou Linguística Aplicada.

A pesquisa aqui apresentada não encontrou trabalhos similares na área relativos à epistemologia do processo reflexivo do professor em experiência formativa continuada, no que tange ao formato particular de um curso da formação continuada, uma iniciativa com carga horária reduzida, sem patrocínios, parcerias privadas ou governamentais, mas que tem atendido aos anseios dos profissionais da cidade<sup>1</sup>, que não dispõem de muito tempo para dedicar à própria formação.

### 1.3 Justificativa da pesquisa

Há vinte e um anos Antônio Nóvoa (1997, p. 9) se referiu à formação contínua de professores como questão que se encontrava “na ordem do dia”. A menção não poderia ter maior atualidade ainda nos dias de hoje. Essa relevância se reflete na expressividade da pesquisa no âmbito da disciplina Ensino de Línguas, situada na área Aplicada da Linguagem (AAL), sobre o tema da formação inicial e (ou) continuada de professores de língua estrangeira, tanto no Brasil (CELANI, 2010; ALMEIDA FILHO, 2006, 2017; GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI, 2004; GIL e VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; CRUZ, 2017; BARCELOS; COELHO, 2010; MATEUS e OLIVEIRA, 2014; GUANDALINE, 2013), quanto no exterior (FREEMAN, 2016; RICHARDS, 2011; FARRELL, 2015; JOHNSON, 2009; KUMARAVADIVELU, 2012).

No entanto, a realidade brasileira no quesito formação não é animadora. Ao fazer menção aos documentos oficiais relativos à formação inicial e continuada, Gimenez (2009) alega a existência de dois mundos paralelos – o dos documentos oficiais e o mundo da sala de aula. Segundo a autora, esses documentos não abordam questões fundamentais relacionadas às condições de trabalho nas salas de aula, tais como a precariedade ou escassez de recursos e quantidade de alunos por classe, por exemplo, fatores que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisa recente divulgada pelo Conselho Britânico (2017)<sup>2</sup>, baseada em amplo levantamento de dados da realidade escolar brasileira como um todo, intitulada “Política do ensino de inglês na América Latina”, corrobora Gimenez, Mateus e Quevedo-Camargo (2009) assim como denuncia o estado atual do ensino de língua inglesa no Brasil em comparação com outros países do Sul do Continente. De acordo com a pesquisa, a situação brasileira é

<sup>1</sup> Questionários avaliativos do curso e depoimentos dos participantes desde 2016 atestam essa afirmação.

<sup>2</sup> “O *British Council* tem a missão de disseminar a língua inglesa no mundo, de forma a construir relações culturais e educacionais entre os países” (disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc>). O referido estudo sobre a BNCC foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação em 8 de novembro de 2017

indicada como a pior dentre todos os países da América Latina no quesito qualificação de professores. Essa constatação representa campo aberto para pesquisas científicas abordarem o tema e proporem novos encaminhamentos de projetos formativos interventivos.

Pesquisa ainda mais recente feita pela *Vaskey Foundation*<sup>3</sup> divulgou o Índice Global de *status* de professores. No estudo sobre o prestígio da profissão de professor em trinta e cinco países do mundo, o Brasil ocupa o último lugar do *ranking* dos países pesquisados. Dentre os temas que a pesquisa buscou entender, destaco o respeito atribuído aos professores em relação a outras profissões, o grau de confiança no professor como agente da educação e se os pais encorajariam os seus filhos a serem professores.

A necessidade de investimento em formação do professor de línguas no Brasil é ratificada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esse documento, já aprovado para o Ensino Fundamental 2 (que compreende alunos de onze a quatorze anos de idade), aponta a necessidade de a União revisar a formação inicial e continuada docente no Brasil. Nenhuma medida concreta, no entanto, é implementada para enfrentar a situação de fragilidade do texto nessa frente:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a **revisão** da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...] Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15. Grifo meu).

Uma busca lexical no corpo textual da Base, mais especificamente na parte que versa sobre o ensino da língua inglesa (vinte e uma páginas), mostra que a palavra *reflexão* é utilizada vinte e quatro vezes no documento. Espera-se do aluno reflexão sobre tópicos complexos tais como: usos da língua, presença da língua em seu cotidiano, suas regularidades e irregularidades e aspectos da interação entre culturas.

A frequência expressiva de uso da palavra *reflexão* e também de outras palavras no mesmo campo semântico, tais como *compreensão* e *análise*, salienta uma especificidade da formação do aprendiz e, conseqüentemente, do professor – o desenvolvimento da capacidade reflexivo-analítica. Esperar que o aluno reflita sobre tópicos dessa natureza pressupõe que o professor também seja reflexivo, a ponto de preparar condições favoráveis à problematização desses temas.

---

<sup>3</sup> Fundação americana comprometida com educação, com a valorização do professor e qualidade do ensino no mundo. O relatório fruto da pesquisa está disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

A BNCC tanto responsabiliza a União pela formação docente, condição *sine qua non* para a implantação da Base, quanto dá indícios de qual seria a característica distintiva dessa formação. O professor reflexivo, nesse contexto de necessidade formativa, emerge como um conceito político-epistemológico, pois requer, de acordo com Pimenta (2002), “[...] o acompanhamento de políticas públicas consequentes para a sua efetivação”. (PIMENTA, 2002, p. 52 ).

Como resposta à demanda no campo da formação docente ensejada pela BNCC, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, em 14 de dezembro de 2018, a Base Nacional Comum para a Formação (BNCF), inicial e continuada, dos professores da educação básica<sup>4</sup>. O documento elenca 10 competências básicas a serem desenvolvidas pelo professor e baseia a formação em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Para cada dimensão são previstas quatro competências específicas.

A meu ver, o documento é relevante ao apresentar uma visão sistêmica da formação, baseá-la em desenvolvimento de competências e contemplar, na dimensão “engajamento”, o compromisso ético do professor. Ele também aborda aspectos proeminentes da formação ao apontar a necessidade de ajuste nos currículos dos cursos de licenciatura, a elaboração de plano de carreira, a avaliação do professor ao longo do tempo de atuação, a formação de formadores e a criação de institutos destinados à formação continuada do professor.

No entanto, o documento não propõe uma abordagem<sup>5</sup> específica da formação que, por intermédio da reflexão teoricamente informada, oriente a materialização desse processo formativo. Além disso, parece desproporcional a relação entre o que se espera do professor (em minha percepção, que ele seja quase um herói grego irretocável) e orientações teórico-metodológicas acerca de como viabilizar o desenvolvimento de 22 diferentes competências ao longo da formação docente. Não existe menção no documento a como os institutos funcionariam ou ao que poderia compor currículos da formação continuada.

Quais seriam então os princípios orientadores da formação continuada? Seria a formação reflexiva e ética do professor a parte mais substancial dessa formação, dentre outras? Alguns autores defendem a ideia da formação continuada como um processo sem fim, idealmente conjugado com a prática (CELANI, 2010; NÓVOA, 1997; ALMEIDA FILHO, 2017, PIMENTA, 2002). Nessa perspectiva convergente, privilegia-se o desenvolvimento de

---

<sup>4</sup> Documento disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2019.

<sup>5</sup> Cf item 2.1.3 desta dissertação (p. 33)

um processo reflexivo, que por ser “provocativo, instaurador de conflitos e instigante” (CELANI, 2010, p. 98), exige que, de alguma maneira, o promovamos.

Diante dessa perspectiva da formação, Celani (2010) define como questão basilar do desenvolvimento da reflexão, a criação de condições para que ele aconteça. Entre essas condições, sublinho três aspectos anteriores – a natureza delicada, complexa, longa e incerta desse desenvolvimento reflexivo, a questão atitudinal<sup>6</sup> de quem reflete, os insumos que ensejam essa reflexão e os modos da reflexão efetivamente praticados pelos docentes, sobre os quais a literatura não é cabal<sup>7</sup>. Esta é a perspectiva de pesquisa aplicada a que dedico este esforço investigativo.

Em meu entendimento, antes de concebermos o que implica criar condições propícias à reflexão como método preferencial da formação (ALMEIDA FILHO, 2017) do professor de línguas, há de se considerar e clarificar uma dimensão conceitual do andamento reflexivo em situações formativas reais que fuja ao esvaziamento que o termo “professor reflexivo” sofreu ao longo de sua trajetória (PIMENTA, 2002) desde os anos 80 do século passado. Para tal, faço um levantamento bibliográfico sobre os termos reflexão, reflexividade e professor reflexivo e proponho a epistemologia do processo reflexivo do professor de língua inglesa que orientará a análise de dados para o delineamento do perfil reflexivo do professor.

A capacidade reflexiva ou reflexividade é um aspecto definidor fundamental da natureza humana e, por isso, o seu significado tem sido explorado como objeto de estudo das ciências sociais (EVENS, 2016). Por ser inerente ao ser humano, a questão não é saber se os professores refletem ou não e sim voltar o foco para sobre o quê refletem e como o fazem (ZEICHNER, 1993).

Entendo que analisar essas duas dimensões propostas por Zeichner (1993) desvela quem é esse professor que reflete. Mesmo assim, no estudo aqui descrito, resalto a relevância de uma questão precedente: quem é esse professor, em termos atitudinais e em processo reflexivo, que procura um curso no âmbito da formação continuada? Nesta dissertação busco lançar luz sobre essas três questões, respaldada em observações, interpretação e análise dos registros<sup>8</sup> que obtive para assim delinear um perfil reflexivo do professor em formação.

---

<sup>6</sup> Cf. item 2.4.2 (P. 72 )

<sup>7</sup> Essa foi a minha percepção depois do tempo destinado às leituras, reflexões, resenhas e síntese envolvidas na elaboração do aporte teórico do presente estudo.

<sup>8</sup> Nesta dissertação, filio-me à Bazarim (2008) quanto à distinção entre registro e dado de pesquisa. O primeiro, definido como conteúdo de informações coletado pelo pesquisador, enquanto que o segundo constitui resultado de análise dessas informações. Nesta pesquisa, resalto que colhi registros de todos os participantes do curso, informações que foram submetidos à análise preliminar, porém, só os registros da participante selecionada para a pesquisa se transformaram em dados depois da triangulação e análise.

As questões colocadas por Zeichner (1993) são de importância fulcral para contemplarmos a noção desafiadora do processo reflexivo do professor (VAN MANEN, 1995), cujos arcabouços teóricos explicativos e as mais variadas abordagens conceituais tentam explicar e, por vezes, ao fazer isso, reduzem a sua complexidade (FARRELL, 2015)<sup>9</sup>. De acordo com Van Manen (1995, p. 3), o desafio envolvido no estudo da reflexão do professor: “[...] demanda exploração empírica, fenomenológica, conceitual e filosófica”. Com isso estou absolutamente em concordância.

Neste estudo, concordo igualmente com Zeichner (1993) e acrescento às dimensões *como e sobre o quê* refletem os professores. É possível ainda questionar com qual(quais) propósito(s), e (ou) por que refletem e quais seriam as implicações dessa reflexão, no sentido do que ela tem promovido em termos de compreensões de si (como agente de uma prática específica) e dos desdobramentos dessa prática. Essas dimensões, em meu entendimento, estão intimamente associadas ao desenvolvimento profissional e vão aduzir mérito à pesquisa sobre a reflexão em ulteriores trabalhos.

Este estudo foi, então, delimitado pela percepção, caracterização e análise de como o processo reflexivo se movimenta ou se exercita na prática no contexto de uma iniciativa formativa continuada. O recorte teórico estudado e problematizado contribuiu para a identificação de ideias recorrentes na literatura sobre o tema. Tais ideias, de diferentes autores, foram agrupadas no que denominei uma possível epistemologia do processo reflexivo do professor de Línguas (Inglês, no meu caso). A elaboração foi fruto do aporte elencado como relevante para a instrumentalização teórica necessária às possíveis respostas para as perguntas de pesquisa levantadas e que passo a explicitar.

#### **1.4 Objetivos de pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo norteador investigar as manifestações concretas e discerníveis do processo reflexivo empreendido por uma professora de língua inglesa por meio do delineamento do seu perfil de docente reflexiva no âmbito de uma experiência formativa continuada (Curso RNA da UnB).

Com vistas a traçar caminhos para a materialização do estudo e alcance do objetivo supracitado, baseio-me em dois objetivos específicos:

---

<sup>9</sup> O autor critica os arcabouços teóricos que tencionam mapear uma sequência de passos fixos a serem seguidos para que a reflexão aconteça. Ele entende que esses modelos não consideram o aspecto fundamental da reflexão, um processo subjetivo e intersubjetivo. Nesse sentido, o professor, deve encontrar, dentro de sua subjetividade e realidade em que atua a maneira de refletir que lhe convém.



- a) Caracterizar o perfil reflexivo da docente ao iniciar o curso;
- b) Identificar e caracterizar possíveis iniciativas reflexivas integrantes de um perfil emergente da professora participante no contexto da experiência formativa vivenciada e logo após ela;

### **1.5 Perguntas de pesquisa**

Para alcançar os objetivos descritos, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracteriza o perfil reflexivo da docente ao iniciar o curso?
- 2) Quais são e como se caracterizam possíveis iniciativas reflexivas integrantes de um perfil emergente da professora participante no contexto da experiência formativa e logo após ela?

### **1.6 Organização da dissertação**

O estudo registrado nesta dissertação segue a organização disposta nos seguintes capítulos:

O capítulo 1 corresponde à introdução da dissertação. Compreende as linhas gerais do trabalho por meio de elucidação do tema, contextualização, justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa, além da presente seção destinada a informar a organização da pesquisa.

O capítulo 2 aborda e discute o recorte teórico norteador do estudo apresentado na dissertação. Nele destacam-se os construtos basilares da pesquisa representados pelos autores referenciados que apoiam a discussão e embasam o meu posicionamento diante do tema.

O capítulo 3 se refere à postura metodológica assumida na pesquisa aqui relatada. A investigação é caracterizada em sua natureza, os instrumentos de coleta de registros e sua abordagem analítica são elencados e explicitados para responder às perguntas de pesquisa.

O capítulo 4 é composto pela apresentação dos registros coletados e análise dos dados sob a égide do procedimento triangulação com vistas a atingir o objetivo geral do estudo integrante desta dissertação – delinear o perfil reflexivo da participante em formação continuada.

O capítulo 5 traz a conclusão do estudo, expresso em considerações finais, momento em que retomo as perguntas de pesquisa, abordo as limitações do estudo e refiro-me às contribuições dos dados produzidos por ela para a FAELin (área do ensino de línguas e formação de agentes) e para futuras pesquisas.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo é dividido em quatro seções que seguem uma lógica sequencial:

- Na primeira (2.1), exponho as contribuições de algumas pesquisas relevantes na área da formação do professor de LE para situar o presente estudo em contexto brasileiro. Em seguida, discorro sobre a natureza e desafios da trajetória formativa do professor e proponho um modelo elucidativo da formação. De acordo com essa perspectiva teórica, em sequência direciono o foco para o professor formador de professores e refiro-me à base de conhecimentos necessária ao professor em sua formação.
- A segunda seção (2.2) consta de levantamento e problematização dos conceitos reflexão, reflexividade e prática reflexiva do professor. Além disso, elenco alguns recursos que podem ser utilizados para a sistematização da reflexão. Por fim, abordo a ética como elemento essencial da reflexão do professor.
- Na terceira seção (2.3), ao tratar da reflexão como abordagem formativa, explicito as relações reflexão-ação do professor e seus benefícios para a prática docente. Ao considerar que algumas experiências formativas podem promover e fortalecer a relação reflexão-ação, disserto sobre tipificação de experiências formativas.
- Na quarta e última seção (2.4), em virtude de a prática docente ser alvo de experiências formativas por intermédio de cursos sistematizados, trato dos elementos da prática, possíveis insumos para a reflexão e enfatizo dois elementos que dão consistência à prática docente, atitudes e metacognição.

### 2.1 A formação reflexiva do professor de LE

Para melhor compreensão do processo reflexivo como catalizador da formação do professor de línguas e para localizar o estudo descrito nesta dissertação, fez-se necessário contemplar o esboço do estado da arte. Para tanto, discorro sobre as duas primeiras obras que abordaram a formação reflexiva do professor de línguas no Brasil. Posteriormente, indico qual tem sido a tônica da formação continuada do professor de línguas em pesquisas realizadas no Brasil, no período de 2005 a 2014. Além disso, exponho três iniciativas formativas exemplares, em formato de cursos sistematizados com foco na formação continuada reflexiva de professores de línguas (Inglês) e acrescento mais algumas contribuições à LA (Linguística Aplicada) em formato de pesquisas expressivas com tema voltado à reflexão como método da formação. Em seguida, trago um arcabouço teórico elucidativo da trajetória processual envolvida na formação do professor ao qual me afilio e, então, seguindo essa orientação

teórica, abordo a caracterização do chamado formador de professores e a base de conhecimentos essencial à formação.

### **2.1.1 Alguns caminhos já trilhados**

Acompanho Pimenta (2002) na compreensão de que o termo professor reflexivo no Brasil tem sido a égide recorrente dos programas de formação continuada desde 1990, com a disseminação das ideias contidas no livro “Os professores e sua formação” de Antônio Nóvoa, em 1997.

Já em 1993, A primeira obra autoral no Brasil a tratar da abordagem comunicativa, o livro “Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas”, de autoria do professor Almeida Filho, traz o modelo de ensino chamado Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), no qual já consta a **reflexão** do professor sobre a sua prática como elemento vital para a dinamicidade do modelo<sup>10</sup>.

Em 1999, sob a organização do mesmo pesquisador e autor, Almeida Filho, foi lançada a primeira publicação brasileira contendo somente artigos sobre pesquisa na formação de professores de línguas. Trata-se do livro de organização temática “O Professor de Língua Estrangeira em Formação” (Campinas: Pontes Editores, 1999). Os trabalhos contidos no volume caracterizam-se pela problematização, por meio de pesquisa aplicada, de questões referentes ao universo do fazer docente no ensino de idiomas. Todos os artigos visam ao desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras que, sob a orientação de uma abordagem, **refletem** na e sobre suas ações referentes à operacionalização de ensino competente voltado para a aquisição da língua alvo. O autor dedica parte significativa do artigo de abertura ao professor analista, além de trazer também pesquisa sobre a reflexão coletivamente sustentada (ORTENZI, 1997).

A pesquisa bibliográfica de Vosgerau e Bastos (2015) confirma as bases conceituais e ideias de Almeida Filho. As autoras fizeram uma pesquisa de resenha sistemática dos dados eletrônicos CAPES focada nos artigos voltados aos temas da Formação de Professores em Língua Estrangeira (materna ou estrangeira) com o objetivo de identificar a tipologia de estudos empíricos realizados na área de Ensino de Línguas.

Dos contributos de estudos individuais mais elaborados no período de 2005 a 2012<sup>11</sup>, as pesquisadoras descrevem uma visão da investigação existente no campo da Formação de

<sup>10</sup> Saliento que a ideia de compor modelos não é praticada na profissão.

<sup>11</sup> O levantamento bibliográfico de Vosgerau e Bastos (2015) foi citado por ser pesquisa relativamente recente na Área da Formação, Aquisição e Ensino de Línguas (FAELin).

Professores de Língua Estrangeira e verificam que as pesquisas mais expressivas estão no ideário de Almeida Filho (1999), qual seja, o desenvolvimento profissional e de competências por meio da reflexão como sendo o principal meio de (re)construção do perfil da formação do professor brasileiro de Línguas Estrangeiras. Apoiada também neste ideário, ainda vejo o processo formativo também como uma construção identitária contínua resultante do exercício das funções docentes, mas essa perspectiva identitária data de anos mais recentes após 2015 (De BOT, 2015).

No que tange às iniciativas formativas continuadas em formato de curso sistematizado, Cunha (2014) relaciona e analisa em seu doutoramento os três projetos mais expressivos de formação continuada existentes no Brasil: 1. Projeto Formação Contínua do Professor de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática<sup>12</sup> (parceria entre a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa –SBCI - e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, capitaneado por Antonieta Celani; 2. O projeto EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras)<sup>13</sup>, coordenado por Deise Prina Dutra; e o 3. PECPLI (Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa)<sup>14</sup>, instaurado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), coordenado e desenvolvido por professoras do Departamento de Letras desta Universidade Federal. O Projeto Reflexão na Ação, coordenado por José Carlos Paes Almeida Filho na UnB, não tem registro nessa resenha. Na presente dissertação, esse registro formal foi restaurado, no entanto, e passa a contar como experiência de trabalho e de pesquisa na Universidade de Brasília.

Dentre as conclusões das pesquisas a respeito dessas iniciativas, destaco primeiramente a parceria entre SBCI e PUC-SP<sup>15</sup>. O curso, que assume formalmente a abordagem reflexiva da formação, além de capacitar indivíduos reflexivos em relação a sua prática, visa à formação de multiplicadores que pudessem mediar, em seus contextos de atuação profissional, um trabalho reflexivo junto a colegas de profissão (CELANI, 2010).

Nas três iniciativas formativas mencionadas, há indicação de resultados positivos entre os professores. Esses resultados ressaltam crescente processo reflexivo. Esperam seus

---

<sup>12</sup> Criado em 2005 como curso de aprimoramento, porém a partir de 2009 passou a ser oferecido como curso de pós-graduação *lato sensu*, com duração de três anos.

<sup>13</sup> Iniciado em 2002 na UFMG. O curso tem duração de 1 ano.

<sup>14</sup> Baseado no EDUCONLE, o projeto surgiu em 2004, coordenado e desenvolvido por professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Tornou-se diferente dos dois anteriores (baseados em conteúdos pré-determinados e foco no desenvolvimento linguístico e pedagógico). Guarda estrutura aberta, feita de encontros bimestrais contínuos, nos quais os professores refletem juntos sobre suas práticas.

<sup>15</sup> Para mais informações, confira a coletânea organizada por Celani (2002), Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas (SP), Mercado das Letras.

idealizadores e coordenadores que esses processos reflexivos gerem reconstrução de conhecimentos, novas compreensões da prática, melhora na proficiência no idioma, busca colaborativa de encaminhamentos à prática, associação do que é aprendido nos cursos com a prática, mudanças favoráveis de atitude (como as da manutenção da autoestima e do crescente otimismo quanto à profissão e pertencimento ao grupo).

No entanto, nem só de ganhos e evidências de mudanças prosperaram essas pesquisas. Tais resultados positivos, conforme já sublinhado, não são abundantes e nem fáceis de serem apuradas com objetividade. Alguns estudos também mostraram várias dificuldades enfrentadas pelos professores para investir em seu desenvolvimento profissional assim como lentidão e incertezas no processo transformador de mudança da prática (CUNHA, 2014, p. 43-52). Cruz (2018) expõe, nesse sentido, como o tempo mais alargado (quatro semestres letivos intensos) pode ser necessário para a obtenção de evidências de transformação no desempenho do professor.

Como sugestão para a formação continuada, a tese de doutorado de Cunha (2014) propõe o *coaching* instrucional<sup>16</sup> como opção promissora para a formação continuada em serviço do professor de língua estrangeira. Os dados qualitativos apresentados corroboram a eficácia do *coaching* para a formação continuada. O autor enfatiza o aspecto reflexivo envolvido na trajetória empreendida entre o *coach* e o professor posto nesse contexto sob formação.

Garcez e Schlatter (2017, p. 14) apresentam resultado relevante advindo de iniciativas formativas iniciais e continuadas. Esses autores elaboraram três princípios básicos que devem nortear a formação de professores de línguas: (1) a escola como o contexto central de protagonismo dos professores e que revela práticas a serem examinadas; (2) a reflexão coletiva entre pares como procedimento da formação de professores-autores e (3) o registro de experiências pedagógicas para a formação de professores-autores-formadores. Nesse prisma, a autoria do professor, nas palavras dos autores, “[...] pode ser construída a partir da formulação e da resolução de problemas oriundos da prática, da convivência produtiva entre professores mais e menos experientes e da busca por reflexão coletiva sobre o que significa aprender a

---

<sup>16</sup> “Abordagem de formação continuada em serviço em que um coach estabelece parceria contínua e respeitosa com um professor, a fim de lhe oferecer acesso teórico-prático e prática instrucional cientificamente fundamentados que, refletidos em parceria e devidamente adaptados e implantados, otimizam o processo de ensino/aprendizagem” (CUNHA, 2014, p. 59). Apesar do registro positivo da implantação do *coaching* instrucional (o trabalho de CUNHA, 2014 é único no Brasil sobre o tema e contou com apenas uma professora participante da pesquisa). Sobre essa abordagem da formação, concordo com Perrenoud (2002), quando ele defende o trabalho sobre si mesmo, que não dispensa a colaboração e o auxílio entre profissionais, mas que visa a transformação de si. Para isso acontecer, é difícil o profissional delegar esse objetivo a um treinador.

ensinar em cada contexto”. Essa prática lembra a perspectiva popular no país do *professor pesquisador* iniciada nos anos 90 do século passado, às vezes denominada *abordagem científica* da formação (ALMEIDA FILHO, 2017).

No que se refere às evidências e aos resultados do processo reflexivo de professores em formação e em serviço, destaco Santana (2007), que explorou a abordagem colaborativa na formação de professores de inglês. No estudo, a reflexão é caracterizada pela apresentação de problemas, sugestões de análise e busca de caminhos por parte dos professores participantes. A pesquisa também defende a possibilidade de haver reflexão colaborativa em reuniões de trabalho. Essa compreensão também busca guarida no tratamento de “mãos na massa” para a formação baseada no próprio professor.

Na mesma linha, a pesquisa de Freitas (2013), conclui que refletir sobre as próprias aulas numa autoanálise, com ou sem a interferência de um pesquisador mais experiente, “potencializa a atividade intelectual dos professores e o seu desenvolvimento profissional (teórico-prático) via crescimento da consciência de si ou do ensinar” (FREITAS, 2013 *apud* BARBIRATO e FREITAS, 2016, p. 29)

Com relação às práticas reflexivas na formação de professores pré-serviço ou em serviço, Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) demonstram resposta favorável de reuniões entre o professor-formador e os profissionais em pré-serviço ou em serviço. Nesses encontros, professores descrevem as ações desenvolvidas em sala de aula, considerações sobre as adequações dessas ações ao contexto de ensino, explicitação dos pressupostos que estão por detrás dessas ações, a origem desses pressupostos e consequente análise das possíveis incongruências entre o pensar e o agir dos envolvidos. O objetivo principal foi o de promover reflexão sobre as consequências do trabalho docente tanto no aluno quanto na sociedade e sugerir direcionamentos para a prática.

Tenho em vista que o contexto considerado no estudo descrito nesta dissertação, o curso RNA<sup>17</sup> é distinto dos três cursos abordados nesta seção. Entretanto, todos os cursos citados sustentam resguardar a característica de serem concebidos dentro dos parâmetros da abordagem reflexiva da formação e consistem num espaço-tempo pensado para oferecer uma base de conhecimentos considerada relevante à prática e promover a reflexão do professor.

Mesmo consciente das diferenças entre os estudos, decidi trazer brevemente tais iniciativas formativas por três razões: 1. São exemplos de recortes da abordagem reflexiva da

---

<sup>17</sup> O curso RNA, se comparado aos cursos mencionados, é de curta carga horária e sem apoio de parcerias com instituições privadas ou com o governo para a sua implementação. O curso é apoiado pelo PGLA, pelos professores desse departamento e outros também convidados que, voluntariamente, ministram aulas.

formação do professor de línguas em marcha ou recentemente findos; 2. São cursos bem sucedidos no contexto da formação sistemática; 3. No tempo destinado à pesquisa não encontrei registros de cursos na modalidade formação continuada do professor de inglês no mesmo formato do curso RNA.

Mais precisamente em virtude da última razão exposta, não é minha intenção fazer comparações entre eles e o RNA e sim registrar esses cursos como exemplos de iniciativas relevantes no contexto nacional da formação reflexiva com tendências variadas.

Para delinear um perfil reflexivo do professor em formação, entendo que seja necessário abordar a natureza do processo formativo em si, tema a ser tratado na próxima seção. Tal natureza é entendida neste estudo como caminho a ser sempre trilhado (CELANI, 2010), integrante de um projeto de vida (NÓVOA, 1997). Caminho que, segundo Almeida Filho (2017), envolve o preparo de professores com mais intencionalidade, afinco, confiança ética e apoios certos dos formadores.

### ***2.1.2 Natureza e desafios do caminho formativo.***

No estudo descrito nesta dissertação, adoto as ideias de Nóvoa (1997) e Pimenta (2002) sobre a formação contínua demandar compreensão de que o professor deve ser o protagonista de sua própria história. Nessa linha de raciocínio, o caminho formativo deve ser consubstanciado num projeto de vida, que sugere do seu protagonista, o professor, empenho, resiliência e criatividade<sup>18</sup> (NÓVOA, 1997).

Pesquisas recentes relatadas em Johnson (2009b) sobre a cognição docente revelam cinco pontos de vista que devem ser levados em consideração no caminho da formação docente: (1) como os professores aprendem a ensinar, (2) Como os professores refletem sobre língua(gem), (3) como eles ensinam uma segunda língua, (4) as macroestruturas social, histórica e cultural sempre presentes e em constante mudança na profissão de ensino de língua estrangeira e (5) o que constitui o desenvolvimento profissional do professor de línguas.

Concordo com Johnson (2009b) com relação à necessidade de reflexão sobre língua(gem), porém, a reflexão do professor, como veremos ao longo deste trabalho, extrapola esse tema. Na percepção de Almeida Filho (2017) essa reflexão é elemento que movimenta o modelo tanto formativo quanto de ensino. Nesse movimento reflexivo, Almeida Filho (2017),

---

<sup>18</sup> Para aprofundamento do tema criatividade, confira Ribeiro e Morais in: O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014. Os autores defendem que “[...] a criatividade se faz presente no movimento de renovação e inovação da ciência como um meio propulsor da evolução humana (p. 148)”



quando pontua os fatores externos que condicionam a qualidade da natureza da formação e a reflexão nele imbricada, parece estar em consonância com aspectos das macroestruturas mencionadas por Johnson (2009b):

(a) uma política de ensino para o país, região ou escola, (b) uma percepção histórica do ensino de línguas no mundo e no país onde se atua, (c) um senso ético de conduta, (4) uma tradição espontaneamente construída a partir de traços do caráter nacional sobre o como ensinar línguas na prática e (5) uma teoria com T maiúsculo, formalizada organicamente em linguagem acessível a partir dos resultados de pesquisa e do trabalho teorizador de autores acreditados. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 34)

Com o intuito de nomear e fazer sentido desse desafio processual, Leffa (2013, p. 378) afirma que a terminologia<sup>19</sup> usada para se referir à formação e aos cursos de educação continuada é complicada. Nas palavras dele, a falta de um termo adequado revela: “[...] a dificuldade em disfarçar a natureza evangelizadora desses cursos, em que o formador, às vezes sem experiência de sala de aula, exerce o papel de catequizador.”

Em oposição à lógica treinadora, Imbernón (2001) atenta para a criação de espaços de participação, reflexão e formação para a melhor adaptação às incertezas. Neste sentido, o caminho formativo assume: “um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática”. (IMBERNÓN, 2001, p. 15).

No entanto, a devida reflexão e esperada conscientização transformadora sobre o próprio ensinar demanda tempo. Blatyta (1999) registra que o percurso da formação é um processo dinâmico, orgânico e lento, marcado por avanços e retrocessos. A busca de avanços possíveis por parte do professor demanda dele fôlego e atitude<sup>20</sup> compatíveis com o enfrentamento de condições adversas de trabalho.

Múltiplos fatores fazem do investimento do professor em formação continuada um desafio constante, assim como a complexidade do processo formativo em si (LEFFA, 2001) faz dele uma questão alvo da pesquisa geradora de compreensões mais salutares do real. Ademais, não há garantias de que uma experiência formativa altere bases para a ação aperfeiçoada docente (ALMEIDA FILHO, comunicação pessoal).

No que tange à formação de professores no Brasil, Silva e Aragão (2013) registraram respostas de 27 formadores de professores de línguas de várias universidades do país. Dentre

<sup>19</sup> Apesar de também criticar o termo “formação”, que pode passar a ideia de um professor disforme, Leffa (2014) o utiliza, assim como utiliza o termo “formador de professores”, Neste trabalho opto pela utilização dos dois termos “formação continuada” e “professor formador”, partindo do princípio de que, como defende Almeida Filho (2017), alguma formação é possível.

<sup>20</sup> Cf item 2.8 (P. 73).

os caminhos a se trilhar e desafios com que temos de lidar na formação de professores de línguas no século XXI, destaco as seguintes perspectivas<sup>21</sup>:

- Falta de reconhecimento por parte dos políticos e dos cidadãos em geral da profissão do educador como uma alavanca de mudança social (RODRIGUES-JÚNIOR, 2013);
- A formação não centrada em conteúdos, mas que se baseie nos quatro pilares básicos da educação propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver junto (FERNÁNDEZ, 2013);
- Ações acompanhem declarações de pensamento (REIS, 2013);
- “Construir junto aos professores entendimentos sobre quais são os problemas e os possíveis caminhos para resolvê-los” (GIMENEZ, 2013, p. 353)
- Um trabalho formador (inclusive dos chamados professores “formadores”) comprometido com a ética como prática não indiferente, que vá ao encontro do outro. Um trabalho que se envolva com a promoção do outro por meio da valorização do seu trabalho e desenvolvimento. Isso significa “[...] não só falar sobre o professor ou com ele, mas que o professor em formação fale por ele mesmo” (MATEUS, 2013, p. 110)
- Introdução da reflexão entre o dizer e o fazer, entre teoria e prática (ZOZZOLI, 2013);
- Superação da dicotomia teoria e prática na formação de professores e na formação de formadores (SOUTO MAIOR, 2013);
- Condições de exercício da profissão, tais como baixos salários, falta de vontade política e de investimentos (JORDÃO, 2013);
- Valorização da experiência profissional nos cursos de formação (SOUTO MAIOR, 2013);
- A não “catequização” do professor pelo formador (alguns dele sem experiência em sala de aula) e sim um trabalho conjunto e reflexivo entre eles. O curso direcionado à formação, principalmente da educação continuada, não seria uma ‘liturgia’ restrita ao ambiente universitário, para onde iriam os professores, mas um evento conjunto na sala de aula, reunindo formador e professor, reflexão e prática” (LEFFA, 2013, p. 379).
- Necessidade de o professor formador desenvolver um discurso relevante e informado, em relação às situações concretas de atuação do professor, para assim suas ações

---

<sup>21</sup> Entendo que os desafios para a formação, podem ser também desafios à reflexão sistemática e profissional dos professores.

formativas ajudarem os professores a promoverem práticas satisfatórias (GARCEZ, 2013).

Concebo como grande desafio o que Barcelos (2008) revela em pesquisa de revisão de trabalhos sobre crenças de professores e de alunos – alunos acreditam não ser possível aprender inglês em escola pública regular de ensino (BARCELOS, 2008 *apud* BARCELOS, 2014). Outra pesquisa mostra que alunos acreditam que não podem aprender inglês em escolas públicas, somente em cursos de idiomas e professores acreditam que alunos não têm bom nível de inglês nem interesse em aprender (ANDRADE, 2004 *apud* BARCELOS, 2014).

Míccoli (2011) e Leffa (2011) ao abordarem a complexa questão do ensino de inglês em escolas públicas brasileiras concordam sobre ser lugar-comum no ensino de LE a ideia de que ensino em escola pública não funciona, porém ambos acreditam ser possível. Como estratégia para mudar esse cenário, Miccoli sugere que o professor deve ter vocação, consciência do que significa ser professor e abraçar com convicção o propósito de ensinar em qualquer sala de aula.

Leffa (2011) argumenta que, tanto governo quanto alunos e professores são tidos, em diferentes percepções do problema, como bodes expiatórios. O autor sugere então uma possibilidade de solução que perpassa o estabelecimento de cumplicidade com o outro, a parceria entre o aluno e o professor, o estabelecimento de objetivos que almejam e a busca de meios para alcançá-los.

Schmitz (2011) também acredita que seja possível o ensino de inglês em escolas públicas, desde que o professor não seja abandonado e julga como promissora a integração universidade e escola pública na formação de professores. Este autor sustenta que é preconceituoso julgar todos os professores da rede pública como incompetentes. Para embasar o seu argumento, ele cita a tese de Turbin (2010) como um bom exemplo de estudo que abordou problemas da escola pública. A tese traz professores já atuantes que fizeram um curso de voltado à formação continuada por um ano em uma universidade. Por intermédio da reflexão sobre a prática, buscaram, em conjunto, interagindo, sob orientação, motivação e colaboração de professores formadores, possíveis soluções para as dificuldades que enfrentavam.

Miccoli (2018)<sup>22</sup> ao se referir aos desafios da formação do professor de línguas, atenta para a necessidade da manutenção do compromisso com a mudança<sup>23</sup>. A autora se pronuncia sobre a situação desanimadora em que atua o professor, tais como salas lotadas, má remuneração, descaso de autoridades e assevera que o grande desafio é manter-se esperançoso e confiante de que podemos fazer a diferença, mesmo que com pequenas ações, sem desanimar.

Na esfera dos desafios a serem enfrentados, Celani (2008) destaca a formação docente deficitária oferecida pelos cursos de graduação no Brasil, cujos currículos são estagnados e voltados à extrema valorização das técnicas de ensino. A autora também aponta a proliferação das licenciaturas duplas como prejudicial à formação geral do professor de língua estrangeira (CELANI, 2008) por privá-lo dos conhecimentos necessários à atuação teoricamente embasada.

Em face dos desafios descritos, aumenta a complexidade já inerente ao processo formativo. Por isso, mesmo ao conceber a possibilidade de uma experiência que aborde a formação docente na perspectiva reflexiva, pensar, em curto prazo, em transformação da prática do professor é, antes de tudo, ingênuo. Sobre essa questão, Almeida Filho (2017) explicita: “Quando alterações ocorrem numa fração dos casos, elas demandam tempo e muita ação deliberada por parte dos professores, cuja atitude propiciadora seja a de estarem abertos à autopercepção e mudança.” (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 4-5). Da citação depreendo que o

---

<sup>22</sup> Fala da autora registrada em gravação em vídeo da Mesa-redonda “Formação de professores em tempos críticos” com as professoras Ana Barcelos (UFV), Audrei Gesser (UFSC), Laura Miccoli (UFMG), Rosane Rocha (UFG). O evento foi parte da programação do VII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), 2018. Vídeo disponível em [https://www.facebook.com/VIICLAFPL/?hc\\_ref=ARQH8GJdgNNz4HrNr6eWAdxpBufhAJVSLehU5H86QFwlvom38aDQ2XIIYhM6twCFunI&fref=nf](https://www.facebook.com/VIICLAFPL/?hc_ref=ARQH8GJdgNNz4HrNr6eWAdxpBufhAJVSLehU5H86QFwlvom38aDQ2XIIYhM6twCFunI&fref=nf). Acesso em: 14 set. 2018.

<sup>23</sup> Vejo a fala de Miccoli como uma questão de motivação intrínseca. Definida por Gardner (1985) na perspectiva do aprendiz de línguas, que sente prazer em aprender e tende a continuar sua trajetória com esforço, persistência e atenção, não por alguma possível recompensa externa, mas por sentir-se bem com o que faz em sala de aula, por exemplo. Essa ideia foi atribuída também ao professor de línguas. A pesquisa de Praver e Oga-Baldwin (2008) identificou que o bom ensino de línguas está diretamente associado à motivação intrínseca do professor. Dörnyei, (1998) tem se debruçado sobre o tema e conceitua a motivação como um processo complexo (assim como a formação e a reflexão), sujeito a forças externas, avanços e retrocessos, “um processo através do qual uma certa soma de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação, ou mantê-la até o resultado planejado ter sido alcançado” (p.118). Atualmente este autor pesquisa o que pode manter o professor motivado e preparado para ter resiliência ante as dificuldades típicas da profissão, tais como estresse gerado por sobrecarga de trabalho. Ele conceituou e tem desenvolvido um construto chamado : Imunidade do professor de línguas, por meio de uma analogia com o sistema imunológico humano. Segundo Dörnyei: “[...] esta imunidade emerge das experiências acumuladas de lidar com perturbações e problemas em ambientes de ensino estressantes e funciona como uma armadura de proteção indispensável que permite aos professores de línguas sobreviver aos incômodos inevitáveis da prática de sala de aula” (HIVER; DORNYEI, 2017, p. 405). O processo de formação dessa imunidade e seu desenvolvimento passa pela conscientização do professor para gerar uma prática reflexiva.

cerne do processo reflexivo com vistas à transformação da prática por meio de ações a contento surge da disposição atitudinal de (re)conhecer-se, o que implica reflexão e ação.

Exemplo dessa dificuldade em evidenciar alterações da prática está registrado no estudo longitudinal de Cruz (2017). Em sua tese de doutoramento, a autora acompanhou por quatro semestres oito professores em formação. Destes, somente dois chegaram a desenvolver conduta profissional esperada depois da formação sob abordagem reflexiva desenvolvido e sistematicamente aplicado pela pesquisadora.

Apesar disso, Almeida Filho (2017) sustenta que alguma formação é possível<sup>24</sup> sob o pressuposto de que o professor pode desenvolver a autonomia necessária a um investimento pessoal em sua própria formação. Isso acontece por meio de desenvolvimento de percepção aguçada da própria prática e crescente conhecimento de sua abordagem de ensino ou ainda na perspectiva de pesquisá-la com o auxílio de leitura e compreensão de teoria T<sup>25</sup> – robusta e relevante para as boas práticas de ensino (ALMEIDA FILHO, 2017).

No intuito de propor um modelo que represente o funcionamento da formação possível e que nele inclui a reflexão como elemento que movimenta a formação para a possível re(i)novação (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2017), dou prosseguimento ao próximo tópico.

### ***2.1.3 Modelo elucidativo do processo da formação.***

Variadas foram as perspectivas desenvolvidas por autores e pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 1993; FREEMAN, 2016; JOHNSON, 2009a; LEFFA, 2001; SABOTA, 2008) na tentativa de teorizar sobre a formação docente. Porém, não há um único modelo aceito pela comunidade científica que ilustre os três processos interconectados, quais sejam, o do ensino, da aprendizagem e o da formação de agentes (ALMEIDA FILHO, 2015).

---

<sup>24</sup> Entendo que a reflexão impulsiona dois processos, o da formação e o da autoformação. Então, ao conceber a reflexão também como interpretação e compreensão de experiências, considero que, mesmo ao assistir a uma palestra e ter contato com teoria formal nova, por exemplo, um professor em formação, por meio da reflexão, pode tentar compreender essa teoria confrontando-a com seus próprios conhecimentos e(ou) adaptando-a ao seu contexto de trabalho. Dessa maneira, a formação passa a ser, ao mesmo tempo, autoformação. A meu ver, a autoformação e de formação podem acontecer concomitantemente. Eis a razão porque uso o termo (auto)formação para me referir ao possível resultado de uma experiência formativa por intermédio de um curso formalizado, por exemplo.

<sup>25</sup> É relevante destacar tanto a importância da Teoria com “T” Maiúsculo, quanto o valor das teorias informais no processo formativo. Almeida Filho define a primeira como: “Corpo teórico formal descritivo dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas [...] Sem certo domínio da Teoria, tanto o professor quanto o aprendente verão limitada sua ação e, unicamente, terão como referência os conhecimentos informais e espontâneos de que dispõem (Glossário de Linguística Aplicada). Conforme o mesmo autor, as teorias informais seriam “conhecimentos baseados na tradição, intuições, crenças e memórias”. O autor defende que as teorias informais têm grande força na atuação do professor (ALMEIDA FILHO, 2015).

Em contexto brasileiro, no intuito de contabilizar a imensa variedade fatorial inter-relacionada envolvida no processo da formação docente, Sabota (2008) apresenta um modelo no qual temos ideia da multifatorialidade presente no caminho da formação. Ao vislumbrar a formação do professor de LE como um sistema complexo, a autora elenca uma diversidade de fatores dispostos em oito diferentes domínios influentes no processo formativo: contexto sócio-histórico, aspectos políticos, aspectos interacionais, crenças, expectativas, fatores biocognitivos e afetivos, experiência prévia como aluno de LE e insumo teórico.

Modelos desta natureza nos ajudam a compreender a complexidade<sup>26</sup> do processo formativo. No entanto, o modelo é um desafio, pois suscita questões relativas a maneira como equacionar todas as variáveis influentes elencadas pela autora num esquema teórico que sirva à prática docente e auxilie o professor ante aos desafios (também dinâmicos) dos seus espaços/tempos de ensino e aprendizagem. Ainda pode ser questionado como taxonomias que listam variáveis cada vez mais numerosas agregariam a uma iniciativa formativa continuada em formato de curso sistematizado.

Sobre as perspectivas teóricas que orientam modelos na área da formação de agentes para o ensino de línguas no Brasil e no exterior, Almeida Filho (2015, p. 8) elenca quais, seriam as linhas e autores mais expressivos na área:

(1) formação treinadora por métodos (como em Rivers, 1968), (2) por crítica histórica da educação nacional (como em Nóvoa, 1992, por exemplo), por aplicações de outras disciplinas como a Pedagogia, a Linguística, as Ciências Sociais (como em Pimenta, 2002; Schön, 1992 etc), pela constituição de perspectivas teóricas, arcabouços e modelos (Freeman, 2006; Allwright, 2001; Miller, 2010; Almeida Filho, 1999, 2014), pelo estudo de políticas que estabelecem metas, definem ações e produtos (como em Cárdenas, 2010) e por prática espontânea condensada numa cultura de ensinar (como nas comunidades de prática de Wenger, (1998).

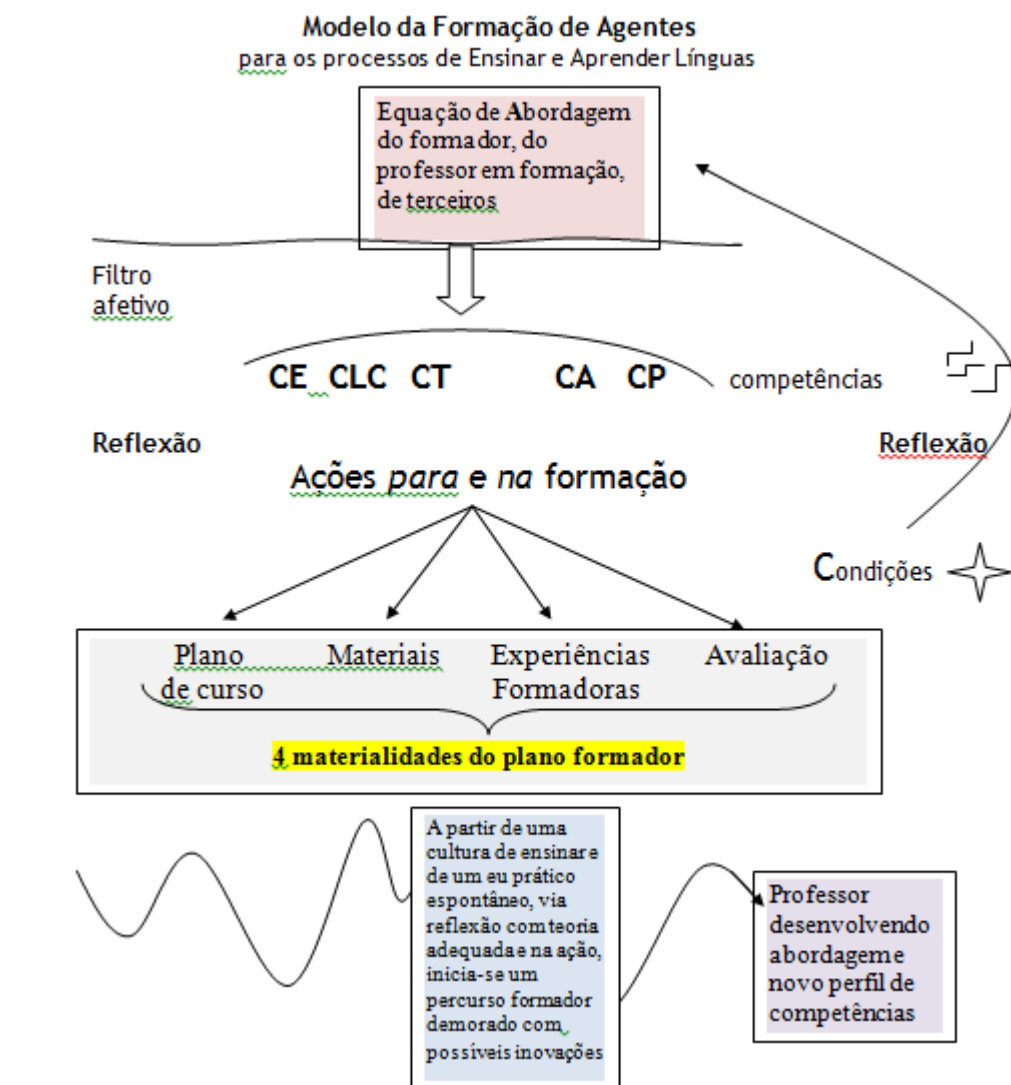
Para servir aos propósitos do presente estudo, elenco a perspectiva dos arcabouços ou modelos teóricos (ALMEIDA FILHO, 1999; FREEMAN, 2016) e o das Ciências Sociais (SCHÖN, 1992). Foco particularmente na OGF (Operação Global de Formação, ALMEIDA FILHO, 1999), derivada do modelo OGEL, do mesmo autor (Operação Global do Ensino de Línguas), representação dos processos do ensinar e do adquirir língua(s).

---

<sup>26</sup> Segundo Larsen-Feeman,(1997), classificar um sistema como complexo, como o fez Sabota (2008) acerca da formação docente, é considerar o conjunto de componentes numerosos, inter-relacionados e dinâmicos que o constitui. A identidade desse sistema não se dá por meio da compreensão de cada um dos seus componentes isoladamente, mas a partir da natureza das relações existentes entre eles num todo orgânico e significativo. Concordo com a visão de Sabota e caracterizo o processo reflexivo do professor de língua inglesa também como um sistema processual e complexo.

A OGF contempla a formação desde o campo das ideias, condensadas em uma abordagem (reflexiva). Essa abordagem, por configuração específica de um conjunto de competências (ALMEIDA FILHO, 1993, 2000, 2005), operacionaliza as materialidades da formação (elaboração de planos de curso e de materiais, além de organização metodológica de experiências formadoras e avaliação do processo). A abordagem oferece os princípios norteadores da formação, estendendo sua influência até as ações para e na formação. O modelo OGF é explicado no desenho abaixo:

Figura 1 – Modelo OGF (Organização global da Formação)



Fonte: Almeida Filho (2017).

O conceito primeiro, a partir do qual se desenha o modelo acima é a abordagem. Majoritariamente, a abordagem<sup>27</sup> está subjacente ao ensino, à aprendizagem e à formação. É ela que imprime traços distintivos aos processos da formação, ensino e aprendizagem. Essa filosofia de trabalho/formação/reflexão é responsável pelos meandros de uma experiência formativa e denunciam concepções do formador sobre o que seja a formação, sobre formar-se e sobre como ser formado para exercer a profissão. De acordo com Almeida Filho, a abordagem é composta por:

[...] base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles (GLOSSA).

Neste plano, a abordagem do formador é paralela à abordagem do professor em formação e ainda à abordagem dos terceiros agentes do processo formativo (membros da comunidade escolar, professores formadores e instituições que se propõem a formar docentes), todos atuantes e implicados na cena da formação. Esses agentes exercem influência sobre a jornada formativa do professor e podem inclusive criar obstáculos ou turvar o destino já traçado pelo professor (ALMEIDA FILHO, 2005).

A definição de uma abordagem desenvolvimental por Almeida Filho atende ao recorte teórico elencado para a pesquisa registrada nesta dissertação, por se contrapor à ótica de uma abordagem treinadora por métodos, pautada na uniformização do método. O autor define a abordagem desenvolvimental como:

Filosofia da formação de professores de língua(s) que se exterioriza quando há uma tomada de consciência de quem se é como professor para poder, na continuidade do ensinar, buscar inovações. Na transição dos paradigmas treinamento por métodos para o reflexivo, o trabalho pelo desenvolvimento do professor funcionou como transição de um modelo baseado em método para outro sustentado em abordagem (PROJETO GLOSSA).

Isso significa dizer que, a partir da abordagem, o formador tem por objetivo propiciar condições ao desenvolvimento de um perfil de competências por meio das quais o professor pode passar a efetuar a instrução. Ao elaborar um plano formativo, produzir ou buscar prontos materiais educacionais, pensar em maneiras de proporcionar ou viver experiências promotoras

---

<sup>27</sup> Conceito de Almeida Filho elencado para esta exposição por oferecer visão holística do processo da formação. O autor também considera a abordagem de ensino do professor como influente em seu processo reflexivo (OGEL). Ao empreender as materialidades de ensino, o professor reflete sobre suas próprias concepções sobre língua(gem), aprender e ensinar uma língua estrangeira (GLOSSA).



de reflexão em professores formandos iniciais ou em formação continuada e empreender algum tipo de avaliação da formação, o professor formador revela qual abordagem o orienta. Sob a égide da abordagem vigente ou predominante, todo o caminho da materialização dessa formação será percorrido via configuração específica de um conjunto de competências ensinadoras.

Dito isto, prossigo para a próxima seção de resenha com foco no papel desse professor formador de professores.

#### ***2.1.4 O professor formador de professores – um possível parceiro na caminhada***

Perrenoud (2002) descreve o perfil do professor formador como alguém que tem consciência da complexidade de sua função. Em sua caracterização, o formador de professores busca fundir dois processos complexos, verdadeiros insumos da própria reflexão: (1) a complexidade relativa ao ensino do professor como facilitador da aquisição da língua e (2) a complexidade inerente ao processo formativo do professor no desenvolvimento de suas competências para agir. No contato entre esses sistemas vejo ainda a formação continuada do formador, que, assim como todo professor, deve se questionar sobre a qualidade, pertinência e legitimidade de sua prática.

No que diz respeito à natureza do trabalho do formador e o que ele envolve (sob as lentes da reflexão), afilio-me absolutamente à descrição de Jacques Merlan:

Formar as mentes sem conformá-las, enriquecê-las sem doutrina-las, armá-las sem recrutá-las, comunicar-lhes uma força, seduzi-las verdadeiramente para levá-las a sua própria verdade, dar-lhes o melhor de si mesmo, sem esperar esse ganho que é a semelhança (MERLAN em curso universitário *apud* PERRENOUD, 2002).

Depreendo da citação que os professores formadores, apesar do nome, não exercem a sua função instrumentalizados por uma forma que eles consideram a ideal para reproduzir o seu próprio formato em série. Para não cair nessa armadilha, eles devem se questionar sobre a natureza da formação que propiciam. Nesse sentido, aos formadores cabe o desafio de escapar das prescrições, típicas dos modelos tradicionais da formação<sup>28</sup>, levando as mentes “a sua própria verdade”, processo em que a reflexão deve ser recurso para a iluminação dessa verdade, esta última, insumo que retroalimenta a reflexão.

---

<sup>28</sup> Os modelos tradicionais da formação são expressões do racionalismo técnico (cf. item 2.3.2, P. 67).

Para alcançar o objetivo de desenvolvimento auto-reflexivo dos sujeitos participantes da formação (professores em formação, pesquisadores e professores formadores) e assim chegar ao aperfeiçoamento das práticas escolares e desejada mudança, a respeitada pesquisadora e formadora paulista, Celani (2010), ressalta a importância da manutenção de um padrão interacional<sup>29</sup> específico entre eles.

Essa relação entre os agentes do processo formativo no modelo vigente da formação continuada no Brasil, consoante a referida autora, é caracterizada pela transmissão de conhecimentos feita pelo professor formador aos professores em formação, que ouvem e anotam. Em oposição a esse modelo, Celani sustenta que o propósito da interação entre os agentes da formação seria possibilitar compreensões de possíveis contradições entre intenções e ações. A autora recomenda que tais possibilidades sejam tematizadas e trazidas à mesa para discussão. Dessa forma, “[...] ações em condições contraditórias seriam mais facilmente percebidas, e (res)significadas” (p. 25).

De Grande (2017) estudou em sua tese de doutoramento padrões interacionais entre professoras formadoras e professores em formação em ambientes formativos delimitados pelas reuniões pedagógicas numa escola. Ela descobriu que, quando a interação é assimétrica, com a participação dominante da professora formadora e sem que a perspectiva do participante seja considerada, acarreta prejuízos ao desenvolvimento de conteúdos desse participante e o priva de uma reflexão questionadora. Diante dos resultados de sua pesquisa, a autora propõe então que formadores de professores deveriam agir com a intenção de promover a reflexão sobre dois temas: o que os professores fazem e porquê fazem o que fazem.

Essa maneira reflexiva de empreender a formação tem na abordagem do formador uma força potencial. Celani (2010) inclusive defende que as pesquisas em formação continuada devem investir na análise dessas interações com o objetivo de melhor compreender os cursos da formação contínua. Alinhada a Celani, valorizo a importância de melhor analisar a reflexão que emerge dessas iniciativas e das interações proporcionadas por elas.

O curso RNA da UnB, que serviu de base reflexiva para a presente pesquisa, foi pensado de modo a empreender esse tipo de processo formativo, regido, desde a concepção do

---

<sup>29</sup> O entendimento de Barbirato e Almeida Filho (2016) do que seja interação pode ser aplicado ao que Celani (2010, p. 26) chama de “relações interacionais” e também aponta para os resultados das interações: “Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançarem propósitos comunicativos” (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016, p. 51). Vale ressaltar que, na citação os autores se referiam ao ensino. No entanto, entendo que se aplica também à formação, pois os agentes, de acordo com a perspectiva de Celani (2010), agem colaborativamente para ressignificarem suas práticas, o que sugere prévia negociação de significados e sentidos.

curso, por uma abordagem deliberadamente reflexiva. Conforme Almeida Filho (1993, 1999, 2015, 2017), a abordagem não é apenas uma força direcionadora dos processos de ensino e aquisição de uma língua alvo, mas também a filosofia da formação que a orienta. Alinhada essa abordagem formadora ao paradigma reflexivo, exibe força que orienta o processo, empoderada por configuração específica de um conjunto de competências, para agir nas quatro dimensões da materialidade da formação de um professor. Essas dimensões são as do plano, materiais, experiência e avaliação formadora.

A abordagem do formador e a abordagem do professor ao ensinar têm estreita ligação dentro do modelo OGF de Almeida Filho (2017). A base de conhecimentos estruturantes da formação do professor de línguas que a abordagem deveria capitalizar ao longo da trajetória formativa tem sido assunto polêmico em todo o mundo (FREEMAN, 2016). A discussão seguinte aborda este tema, tendo em vista sua influência, como insumos para possíveis encaminhamentos reflexivos de respostas concernentes aos desafios tanto do ensino quanto da formação do professor de línguas.

### ***2.1.5 Base de conhecimento do professor de LE***

Quevedo-Camargo (2013) explora o que seria a definição da base de conhecimentos do professor de LE e enfatiza a necessidade de uma base comum de conhecimentos para o fortalecimento da profissão docente. Para a autora, seria importante que os agentes do processo formativo a conhecessem e contribuíssem para o seu aprimoramento em seus contextos de trabalho. Após apresentação e discussão das perspectivas de diversos autores da área, ela reafirma a complexidade própria do tema e elenca dois componentes imprescindíveis dessa base de conhecimentos:

No componente sócio-profissional estariam os aspectos pedagógicos contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos e os relativos à formação continuada e ao trabalho em equipe. No componente linguístico-discursivo, estariam os conhecimentos da e sobre a LI e aspectos ligados ao uso da língua (QUEVEDO-CAMARGO, 2013, p. 222).

Apoio Quevedo-Camargo, seus componentes integram aspectos da base de conhecimento adotada no estudo descrito. No entanto, neste trabalho, vejo esses componentes sócio-profissionais e linguístico-discursivos na perspectiva do desenvolvimento de competências (ALMEIDA FILHO, 2017), em que só uma parte é conhecimento propriamente

dito, a outra, atrelada à anterior, é capacidade de ação, condicionados por um conjunto de atitudes e atravessados por configuração específica do filtro afetivo dos agentes em formação.

Na concepção do plano da formação OGF, o professor não deve prescindir dessa base de conhecimentos que é, pela via da reflexão, necessária à materialização da ação docente ensinadora focada na criação de condições favoráveis à aquisição da língua por parte dos aprendizes. Subentende-se também nessa visão que atuam atitudes para a obtenção da competência que permite ensinar.

Diante da questão “qual conhecimento é relevante ou válido para a formação?”, há de se considerar o que ressalta Almeida Filho (2017). No ideário deste autor é relevante e válido para a formação o conhecimento sobre os três processos de que se compõe a Área de FAELin – isto é, os que têm vinculação direta com a formação, com os modos da instrução e com a aquisição de línguas.

Na mesma linha de pensamento de Almeida Filho (2017), Wright (2016) discorre sobre quais seriam esses conhecimentos numa perspectiva de afiliação a um modelo formador e de uso da língua voltado à atuação docente:

[...] consiste em nuclear uma base de informações e de sabedoria de vida, em reconhecer um modelo de representação do processo formador; em reconhecer modelos rivais; e em saber usar a língua (saber tácito de como operar a língua-alvo). Consideremos também que vai haver tantos conhecimentos que sustentam o uso da língua, quanto os conhecimentos de que a própria língua trata ao entrar em movimento no desempenho comunicativo. (WRIGHT, 2016, p. 24-25).

Na concepção teórica de Almeida Filho (1993, 1997, 2009, 2011, 2017), a formação do professor por competências demanda “saber [teoria relevante] e saber dizê-la”, “saber fazer [ensinar a L alvo]” e “saber ser [profissional]” (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 18). Nessa ótica, e para efeitos desta pesquisa, são considerados conhecimentos básicos os que o professor de língua deve desenvolver ao longo da carreira: (1) conhecimentos linguístico-comunicativos (competência linguístico-comunicativa - CLC): incluem uma definição de língua que vai ser ensinada e das dinâmicas de sentido em situações comunicativas; (2) conhecimentos teóricos canônicos, teoria relevante T da área de pesquisa em Linguística Aplicada (competência teórica - CT), quais sejam, aqueles referentes aos processos integrados da formação com os de aprender e de ensinar uma língua; (3) conhecimentos necessários à articulação da teoria (geralmente obtida no ambiente formal da graduação) à prática nos lugares profissionais escolares (competência aplicada - CA), observando-se como contextos particulares

demandam ações pedagógicas específicas, e; (4) conhecimentos do valor de ser profissional, dos direitos e deveres relativos à profissão aliados à capacidade reflexiva incluindo a autocrítica (competência profissional - CP).

Ainda sobre o papel do componente conhecimento no processo da formação docente, Johnson (2009b) relata que, historicamente a formação do professor de L2<sup>30</sup> tem sido pautada em base epistemológica positivista. Na ótica da autora, os conteúdos (com pretensão a se tornarem conhecimentos) oferecidos pelos cursos da formação são resumidos ao que os docentes precisam saber para ensinar. Almeida Filho (2017) alega que na formação a questão do *como ensinar* fica ainda pendente de um conhecimento e *practicum*<sup>31</sup> previstos nos programas formadores.

Finalizado o subtítulo sobre a formação que depende de uma base de conhecimentos relevantes ao professor de LE. Ao estudar os autores dessa seção, entendo que apenas conhecimentos desaplicados não viabilizam qualidade nos processos de ensino, de aprendizagem e da formação docente. Conhecimentos e ações refletidas são potenciais transformadores e propiciadores de ensino de qualidade voltados à aquisição de idiomas e servem também à viabilização de processos formativos em iniciativas delineadas em cursos formais. Diante disso, prossigo agora ao próximo tópico.

## **2.2 Reflexão, reflexividade e prática reflexiva**

Esta seção tem por objetivo explorar a miríade conceitual na qual estão inseridos os termos reflexão, reflexividade e prática reflexiva do professor na perspectiva da LA, mais precisamente no que diz respeito à formação docente e de características que integram o conceito “professor reflexivo”. Para tanto, elenco contribuições de autores que parecem se dividir em duas macro percepções: a reflexão crítica e a prática. Em sequência, elenco alguns recursos para a sistematização da reflexão e, ao final, abordo a ética como componente fundamental da reflexão do professor.

### **2.2.1 Recortes de uma miríade conceitual.**

Evens, Handelman e Roberts (2016) identificam a existência de uma aceitação quase universal dos termos “reflexão” e (ou) “reflexivo” em contexto anglófono de pesquisas em

---

<sup>30</sup> Ao mencionar autores, reproduzo a escolha deles. No caso de Johnson, a autora usa o termo “L2” para se referir à segunda língua.

<sup>31</sup> “[...] a ação e a prática profissional como referentes e como estratégias formativas” (TEJADA, 2013, p. 177). Essa definição está em consonância com a ideia de Schön (1992) sobre aprender fazendo.

ciências sociais. Neste contexto, é considerado um pecado não se classificar como reflexivo. Observa-se tal aceitação dos referidos termos também em contexto de pesquisa na área da LA, porém com definição ainda difusa (PIMENTA, 2002).

Os termos, conforme os autores (EVENS, HANDELMAN E ROBERTS, 2016), são reconhecidos como marcadores de distinção e originalidade. Existe inclusive a afirmação implícita de que: "Eu sou um ator reflexivo produzindo relatos reflexivos na modernidade reflexiva, enquanto você é não-reflexivo e inadequado, uma relíquia desatualizada de uma época passada." (EVENS, HANDELMAN; ROBERTS 2016, p. 54). O efeito de tal posição é a proliferação de definições teóricas e taxonomias de termos, considerados de alto status.

Aporte indispensável ao entendimento do que seja reflexão e reflexividade, a psicologia educacional estabelece relação entre eles como dois processos interconectados. Freda, Picione e Esposito (2015, p. 198-199) colocam que, como processo psicológico, a reflexão pode ser definida como possibilidade de o sujeito se reconhecer (de maneira identitária) em suas experiências de vida. A reflexão, nesse ângulo, é estágio indispensável para alcançar a reflexividade, processo psicológico de maior complexidade, que habilita a pessoa a captar o aspecto processual dessas experiências, marcado pela intersubjetividade e por aspectos relacionais.

No tocante à FAELin, a reflexão do professor<sup>32</sup>, conceito estruturante da formação docente (ZEICHNER, 2008), tem sido utilizada como um termo guarda-chuva por cobrir uma variedade de concepções acerca de algo bom e desejável no fazer profissional (SMITH, 1992). Essa cobertura inclui desde as primeiras noções do pensamento reflexivo por meio de expoentes como Dewey e Schön, até a reflexão como instrumento para mudança política no interior da sociedade (ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 2002).

Como extremos dessa miríade conceitual, a literatura parece se dividir em duas tendências quando caracteriza o chamado professor reflexivo, a segunda como crítica à primeira, as quais sintetizo: **1)** o professor é encarado como aquele que reflete individual e sistematicamente, embasado em teoria relevante de sua área de atuação, na e sobre a sua prática<sup>33</sup>, motivado por um problema, desafio ou inquietação advindos dessa prática (ou

<sup>32</sup> Por uma questão de fluidez da escrita, nesta dissertação trato da reflexão do professor levando em consideração, ao mesmo tempo, a sua reflexividade.

<sup>33</sup> Valadares (2002) disserta sobre a intenção de Donald Schön em descrever o professor reflexivo: "Schön tinha a intenção de levantar uma crítica contra o que ele chamou de racionalidade técnica – a ações dos professores pautadas por esquemas rígidos e pré-determinados, com imposições de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho. Para o autor, os problemas que surgem na prática são marcados pela incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores. Desta forma, resistem a ser enquadrados em esquemas rígidos pré-determinados" (p. 216).

experiência<sup>34</sup>) profissional. Desse professor se espera um quadro de competências postas em evolução para a crescente qualidade da operacionalização e ensino voltado à aquisição (SCHÖN, 1992, 2000; NÓVOA, 1997, 2009; ALMEIDA FILHO, 1992, 1999, 2017; PERRENOUD, 2002); 2) o professor é caracterizado como reflexivo crítico, cuja reflexão é uma prática social coletiva e também uma ação política transformadora orientada por objetivos democráticos e emancipatórios (ZEICHNER, 1994, GHEDIN, 2002). Desse professor se espera, além da compreensão dos pressupostos que governam suas ações, o questionamento dos significados desses pressupostos, atitude necessária ao desenvolvimento de formas alternativas de ação (STEIN, 2000).

Van Manen (1977) alarga essa distinção ao se referir a três tipos de educadores: 1. O educador técnico, ocupado em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros; 2. O educador prático, que considera as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados e; 3. O educador crítico, focado nas implicações éticas e morais de suas ações e dos contextos institucionais nos quais atua.

Zeichner (1994), por exemplo, identifica cinco tradições reflexivas em contexto norte-americano, dentre elas a tradição sócio-reconstrucionista. Essa tradição é defendida na pesquisa de Ortenzi (1997), que pesquisou as práticas reflexivas dos professores supervisores e de seus alunos-professores em uma disciplina do curso de Letras de uma universidade. Ela enfatiza o contexto social no qual se desenvolvem tais práticas reflexivas. Esta tradição de reflexão, segundo ela, possibilita que o professor:

[...] faça, de si, e de seu ensino, instrumentos de transformação social. É dessa forma, acredito, que o professor será capaz de desvendar e atacar os mitos que se criaram em torno do ensino/aprendizagem de LE na escola pública do Brasil, fortalecer-se diante de imposições que vêm de cima para baixo, pensar nas possibilidades de sua ação para a melhoria das condições

---

<sup>34</sup> Dewey, 1938 *apud* Teixeira, 1971, desenvolve o conceito de experiência e a define como ação sobre o outro ou sobre uma situação e o retorno dessa ação, uma forma de interação entre situação e agente tendo um resultado como consequência. Ser experimentado seria então ter inquietações que movem a pessoa a empenhar-se na constante revisão da sua obra. A experiência de conhecer algo implicaria em uma alteração tanto no agente do conhecimento, quanto na coisa conhecida. Ele ilustra essa ideia com a imagem de alguém tendo contato visual com uma árvore. À medida que a pessoa tem experiências de conhecimento sobre essa árvore, como por exemplo, a sua importância, constituição, usos medicinais, há, necessariamente, alteração em ambos, árvore e pessoa. Essas alterações permitem, em alguns aspectos, mudanças no mundo da pessoa. A experiência terá significado relevante quando for acompanhada por reflexão, uma análise que atenta para o antes e o depois do seu processo (Schön foi influenciado por essa ideia). O autor ainda coloca a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes como resultado dessa reflexão. Na psicologia, a experiência é inescapável e inerente à vida. Assim como a reflexão, é uma espécie de conceito guarda-chuva, que combina afetividade, cognição e comportamento, bem como a criação de significado e o sentido do eu em face de uma relação interna e externa. Na ótica da psicologia, a capacidade reflexiva está diretamente relacionada com a capacidade de apreensão, significação da experiência, reação a ela e adaptação, o que pode implicar em mudança (ROSA, 2015, p. 20-21).

de ensino/aprendizagem e avaliar até que ponto se estende sua responsabilidade pelos sucessos ou fracassos escolares e onde começam as responsabilidades institucionais (ORTENZI, 1997, p. 135).

Em suas conclusões, embora admita que as condições sociais, influentes e geradoras de tensões experimentadas pelo seu professor, sejam também objeto de reflexão, ela reconhece não ser possível deixar de tratar o que é considerado relevante ao professor em sua prática reflexiva durante a formação inicial.

Este universo conceitual parece, a meu ver, dicotômico, na maneira como separa o professor dito prático e o socialmente engajado na transformação social (como se ao professor não fosse possível transitar entre esses dois universos). Percebo ainda que até os autores que criticaram abertamente as ideias de Donald Schön, revelam a influência desse autor em seus pressupostos.

Por exemplo, Libâneo (2002) defende a concepção da reflexividade responsável pela “inteligibilidade da ação”. O “cerne da reflexividade” seria então “[...] a relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (LIBÂNEO, 2002, p. 89). Tal afirmação ecoa a ideia de Schön (1983), da reflexão sobre a ação (aquela responsável por conferir inteligibilidade à ação) e da reflexão sobre a reflexão na ação (que se realiza em razão da dinâmica entre o pensar e o fazer).

A reflexividade é alvo de várias elaborações conceituais, tanto sobre a prática, como resultado de uma abordagem específica de ensino, ou sobre as implicações desse ensino num contexto social. Destaco alguns autores que desenvolveram estudos sobre esses construtos no que tange ao fazer docente. Libâneo (2002) distingue três definições distintas identificadas por ele na literatura:

- 1) Reflexividade como consciência dos meus próprios atos. Este é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior.
- 2) A reflexão é entendida como uma relação direta entre minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, é imanente a minha ação. A reflexão tem seu estágio inicial na experiência.
- 3) a reflexão dialética. Existe a realidade – o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – é uma realidade em movimento [...] essa realidade é captada pelo meu pensamento e cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade e construir uma explicação do real. A realidade é então uma construção teórico-prática. Esse conhecimento gerado pela reflexão implica uma autorreflexão sobre seus compromissos e limites (LIBÂNEO, 2002, p. 66-67)



A concepção de reflexão a qual me afilio perpassa as três definições elencadas por Libâneo. A reflexão como processo interno de autoavaliação e como processo externo, tanto de relacionar essa percepção interna à luz da práxis<sup>35</sup>, quanto de captar a realidade para dar sentido ao real e (re)construir saberes dentro de uma consciência atenta a valores éticos, compromissos e limites profissionais (expressos na competência profissional de professores e formadores).

Em harmonia com a visão de Libâneo, adoto neste estudo a definição de Almeida Filho sobre reflexividade:

Capacidade geral de pensar crítica e sistematicamente sobre aspectos dos processos de aprender e/ou ensinar línguas que permite a professores, aprendizes e terceiros agentes, operando individual ou coletivamente, a partir de observação e vivência do processo, descrevendo, compreendendo, analisando, tomando decisões e agindo de forma a evoluir na intenção de mudar. Capacidade de pensar sistematicamente sobre a prática de aprendizagem e ensino de línguas e, eventualmente, transformá-la.(PROJETO GLOSSA).

De acordo com essa definição, a capacidade de reflexividade atribui sentido às práticas e, por isso, é necessariamente marcada por uma relação de reciprocidade reflexão-ação. Nesse prisma, a reflexão produz ação e é retroalimentada por ela. Entendo então que a reflexividade do professor de línguas deve obedecer à noção do contínuo reflexão-ação

Há de se considerar também o que declara (GHEDIN, 2002) sobre a reflexividade ser característica comum a todos, mas não acontecer no mesmo grau. Ou seja, a ideia do autor sugere que existem diferentes níveis de reflexão alcançados por diferentes pessoas. No entanto, ele acredita que quem é reflexivo tem a capacidade de questionamento (incluindo intervenções e mudança) e de autoquestionamento (descobrir-se na concepção que faz da realidade via reflexão). Reflexão, para o autor, ainda constrói e reconstrói conhecimentos que “nos desinstalam” e impulsionam a novas perspectivas identitárias, ou nas palavras dele:

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno desse nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é, justamente, a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2002, p. 164).

---

<sup>35</sup> Termo discutido na página 44

Em adesão a uma tendência mais filosófica de caracterização da reflexão, Ghedin (2002) descreve a dinâmica do processo reflexivo. A sistematização reflexiva das informações que a realidade apresenta geraria o conhecimento que “desacomoda”, que pode provocar rompimento com tradições e novas compreensões<sup>36</sup>. Nesse ângulo filosófico, ele elabora sobre a estrutura, função e finalidade da reflexão e incorpora a sua categorização um elemento comum às definições neste estudo elencadas, a autoconsciência e dois novos elementos advindos da reflexão, a crítica<sup>37</sup> e a criatividade:

Como estrutura, poderíamos dizer que é onde o ser humano se revela e se conhece quando se questiona; como função, ela é facilitadora do processo de sistematização o pensamento fazendo-o permanecer como filosofia que compreende ou busca compreender o Ser; como finalidade, é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade. (GHEDIN, 2002, p. 166)

No que tange ao propósito da reflexão, o que Ghedin coloca como revelar, Perrenoud (2002, p. 116, grifo nosso) aprofunda o tema quando classifica a reflexão como exposição do profissional, o que, no seu entendimento, sugere “[...] um envolvimento profundo com a verdade do ser e com as implicações decorrentes do contínuo **desvelar**”. Em sintonia com o autor, vejo que a reflexão não só revela, mostra algo, mas desvela (retira o véu) e clarifica o que é exposto, superando o sentido de identificação de algo sobre si mesmo e subentende tanto a compreensão do que foi trazido à luz, quanto as consequências dessa descoberta.

Devido à variedade de elaborações sobre reflexão e prática reflexiva e em atenção à complexidade inerente aos temas, o quadro abaixo integra esta seção com um breve levantamento das perspectivas de variados autores, tanto dos precursores, quanto dos pesquisadores que mais recentemente retomaram os temas. Todos contribuíram para a clarificação dos construtos e para a elaboração do que entendo ser a epistemologia do processo reflexivo do professor de LE em formação continuada:

---

<sup>36</sup> Ghedin define compreensão como algo que vai além do entendimento de um dado processo, ela é “[...] uma experiência vivida no processo” (p. 167)

<sup>37</sup> Afiliado à reflexão crítica, esse autor propõe a “reflexão-crítica-criativa”. Sem ela, não seria possível mudar o modo de ser da educação e, de forma revolucionária, a sociedade. O autor critica Donald Schön por este não ter oferecido nem campo e nem elementos para a reflexão, porém não apresenta possíveis caminhos para se empreender a mudança da educação e da sociedade. Entendo que o recorte teórico da reflexão neste capítulo (reflexão individual e (ou) coletiva de caráter ético, o “trabalho sobre si mesmo” como sugere Perrenoud, 2002) já representa uma contribuição social, pois adere à prática atenta, sistematicamente analisada e direcionada ao aprimoramento do ensino para o benefício dos alunos. Essa caracterização, a meu ver, denuncia os componentes crítico e ético de responsabilidade profissional e social do professor.

Quadro 1 - Perspectivas acerca da reflexão e da prática reflexiva do professor

AUTOR	PERSPECTIVA
Dewey, 1938 <i>apud</i> Zeichner (1993, p. 18)	A reflexão é uma maneira de ser professor, de encarar e responder aos problemas num esforço consciente e voluntário. A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, atitude emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, mas exame sério e consecutivo das próprias crenças e de situações em encadeamento lógico e não apenas uma sucessão de ideias. Dewey elenca 3 características atitudinais básicas do professor reflexivo: abertura de espírito <sup>38</sup> , responsabilidade e empenho.
Schön (1983, 1992)	O professor aprende fazendo (forte influência de Dewey), o que sugere a autoformação por meio da reflexão. Esse exercício reflexivo seria então um propulsor da autonomia profissional. Desenvolveu a epistemologia da prática baseado na ideia da reflexão-na-ação – interação do professor com a compreensão do aluno e com o próprio aluno. Ênfase aos conceitos de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. Refletir seria delimitar e compreender a situação problemática por meio de uma conversa reflexiva com ela e com os envolvidos nela. Nessa conversa, o profissional competente e talentoso, tentaria compreender os sentidos que suas ações têm para o seu “cliente” à luz de um conhecimento-na-ação <sup>39</sup> e por meio da dimensão teórica.
Nóvoa (1997, 2009)	A reflexão também responsável pela formação identitária do professor (1997), é condição necessária à apropriação de propostas teóricas e à gestão da mudança. A reflexão coletiva em comunidades de prática <sup>40</sup> dá sentido ao desenvolvimento profissional do professor. A reflexão que transforma prática em conhecimento.
Bassot (2016, p. 144)	Salienta o lugar dos sentimentos na prática profissional e a origem dos pressupostos do professor para o desenvolvimento de uma prática reflexiva não discriminatória. No que diz respeito à sistematicidade da reflexão, afirma: “[...] o refletir sistemático vai além de unicamente pensar sobre algo, envolve também a organização e a profundidade do pensamento para alcançar o máximo benefício dele” (p. 16).
Zeichner e Liston (1996, p. 11)	Ênfase à reflexão colaborativa. A reflexão é um procedimento que vai além do esforço por alcançar objetivos: “Professores reflexivos avaliam seu ensino fazendo questionamentos amplos – os resultados são bons, para quem e de que maneira? e não meramente meus objetivos foram alcançados?”
Zeichner (1993)	A reflexão do professor é parte do desempenho de um papel ativo na formulação de propósitos, objetivos do seu trabalho e dos meios para atingi-los. Nesse contexto, os professores que não refletem são meros agentes de terceiros para encontrar soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. “Existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (p. 17).
Farrell (2015, p.	Reflexão é também uma questão de personalidade e deve ser baseada em evidência (adesão à tradição dos autores Schön e Dewey). Ele sugere um quadro

<sup>38</sup> “A abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993, P.18-19)”.

<sup>39</sup> De acordo com Zeichner (2008), o conhecimento na ação seria uma expertise que existe nas práticas de bons professores. Autarugio (2017) afirma que a noção de conhecimento na ação surge no campo da competência artística (*artistry*), uma sensibilidade tácita, manifestada na ação espontânea, quase intuitiva do indivíduo ao lidar com situações novas. É um conhecimento inerente e simultâneo às ações, e completa o conhecimento técnico e científico que o indivíduo já possui; enquanto que o conhecimento na ação é construído pelos conhecimentos adquiridos através da experiência acumulada do profissional,

<sup>40</sup> “Espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos (HUTCHINGS; HUBER, 2008 *apud* NÓVOA, 2009).

AUTOR	PERSPECTIVA
31-35)	com pontos específicos que orienta a prática reflexiva tanto do professor quanto do formador. A reflexão circunscreve a filosofia de ensino, crenças, valores, teorias, princípios, práticas de sala de aula e questões que vão além dos limites das salas de aula. O termo “autodesenvolvimento profissional” deve ser usado no futuro para descrever o processo de formação de professores de inglês como segunda língua que, individualmente, em pares ou em grupos, refletem sobre seu trabalho (FARREL, 2015).
Almeida Filho (2011, 2016, 2017)	Centralidade da reflexão nos processos de ensino aquisição e formação (influência de Donald Schön), A reflexão integra ciclos formativos em meio ao ensino e à aquisição de línguas por intermédio de agentes que atuam no bojo de um modelo chamado de OGF <sup>41</sup> preparador de outro ciclo ensinador contido no Modelo OGEL de ensino e aquisição. A reflexão permite ao professor analisar a sua concepção de linguagem, de ensino e de aprendizagem de línguas (a sua abordagem). Para alinhar-se ao paradigma reflexivo: “[...] o professor deve ser um pensador de si mesmo para compreender-se e melhorar-se continuamente (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 114)
Perrenoud (1999, 2002)	“Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão de consciência profissional” (PERRENOUD, 2002, p. 50). “Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999, p. 6).”
Tardif (2002)	O processo reflexivo do professor acontece na interface entre o social e o individual
Quevedo-Camargo (2011)	A reflexão é importante para a autoavaliação do docente e demonstra a sua “capacidade de autogestão profissional” (p. 309). Essa capacidade é marcada pela reflexão do docente sobre a sua atuação profissional, sobre os seus próprios conhecimentos e sobre suas crenças e rotinas profissionais.
Sant’Ana (2017)	A reflexão é uma disposição mental, bem como ação e atitude. A reflexão serve ao autoconhecimento e conhecimento de práticas profissionais, é atitude que impulsiona a (auto)formação reflexiva continuada e também um método, sistemático, que pode ser controlado e apoiado por instrumentos (p. 109).

Fonte: a autora com base nas referências apontadas no quadro

Apesar de acréscimos e de certos elementos receberem maior ênfase de uma percepção para outra, tais como aspectos individuais ou sociais, por exemplo, existem componentes em comum no ideário sobre reflexividade e prática reflexiva: aspectos atitudinais de quem reflete, a natureza processual da reflexão, a marca do profissionalismo, o fato de estar relacionada à identificação de um problema seguido de exame sistemático e interessado à luz de teoria relevante da área, reconstrução de conhecimentos, a ação estratégica para a abordagem e

<sup>41</sup>OGF – Operação Global da Formação de agentes para o ensino de línguas. Modelo exposta na página 55.

resolução do problema, não caber em silogismo fechado<sup>42</sup> e ainda elemento que movimenta o desenvolvimento profissional, condição para alcançar o aprimoramento.

É preciso reconhecer a substancial influência de Schön e Dewey como precursores do movimento profissional reflexivo. Os estudiosos, que posteriormente elaboraram o conceito da reflexão e o de prática reflexiva, mesmo com acréscimos relevantes aos temas, não negam bases conceituais estruturantes originais, tais como: a força da prática como fornecedora de insumos para a reflexão, a prática que contém, alimenta a reflexão e é retroalimentada por ela, a relação entre experiência e reflexão e a importância de uma prática revisitada por autoquestionamentos.

Com relação aos autoquestionamentos e às sugestões para empreender o “como refletir”, existem instrumentos que auxiliam no processo de conscientização sobre a prática real com o objetivo de mover esforços para alcançar a prática desejada. Sugiro a seguir alguns recursos auxiliares dessa reflexão e que integram a dimensão de análise “como reflete o professor”.

### **2.2.2 Recursos para a reflexão**

Celani (2011) desenvolve o tema da reflexão ao considerar as “perguntas que decorrem da prática pedagógica” como fatores que movimentam o processo reflexivo do professor. A autora parece compartilhar do mesmo entendimento de Freire e Shor (1986) sobre a reflexão ser recriada à luz de perguntas e discussões com o objetivo de “iluminar a realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25, *apud* CELANI, 2011, p. 26).

Para empreender a reflexão, Almeida Filho (2017) identifica alguns instrumentos que a fomentam e sistematizam, tais como o uso de roteiros reflexivos por parte do professor, gravação de aulas e observação de aula por um colega confiável e experiente com o qual se pode compartilhar e conversar. Esses recursos servem para a identificação de práticas naturalizadas e busca de resolução de problemas para o almejado avanço em termos profissionais.

---

<sup>42</sup>Farrell (2013) assevera que o debate sobre o conceito de prática reflexiva e o que ela envolve ainda está em aberto. O que, na visão do autor, é algo positivo, pois: “[...] os professores devem, por si só, definir e decidir que aspectos da prática reflexiva eles querem ou precisam, de acordo com suas necessidades” (p. 27). Além disso, ele considera positivo o fato da prática reflexiva não ter sido reduzida a um conjunto de procedimentos fechados, que sugere aderência cega do professor, como se o profissional pudesse ser ligado na tomada para obter dele o que se deseja. Concordo em parte, pois se levarmos em conta o processo de naturalização ao qual todo professor é susceptível (ALMEIDA FILHO, 2017), como então esperar que esse profissional identifique e descontinue práticas não produtoras? Concordo com Libâneo (2002), quando o autor alerta para a necessidade de ajudar o professor a tomar consciência das suas práticas (muitas delas inadequadas).

Farrell (2013, 2015) propõe o uso de diários reflexivos e grupos de compartilhamento de práticas<sup>43</sup>. Como resultado de pesquisa, o autor descobriu que quando os professores escrevem sobre a própria prática, eles não só conscientemente consideram o que será o conteúdo da escrita, como também, depois de lerem seus próprios relatos, tem algo concreto sobre o que refletir. Desse modo, podem deliberar intencional e cuidadosamente sobre seus próprios pensamentos. Escrever sobre a própria prática oportuniza uma análise mais profunda e detalhada sobre o significado das crenças embutidas nas práticas. Nessa mesma lógica, Almeida Filho (2017) acrescenta que a escrita reflexiva maximiza a consciência do professor sobre os objetos e produtos da reflexão.

Ao desenvolver o conceito de experiência, Miccoli (2007, p. 271) argumenta que explicar ou narrar experiências é um processo que oportuniza a transformação da experiência passada. O poder, segundo ela, das narrativas seria então o de “encontrar-se de outra maneira” na experiência narrada. Nessa percepção, a reflexão, no domínio da experiência, encontra-se naquilo que é narrado e, de modo simultâneo, o que é narrado está imbricado no domínio das relações, na dinâmica das relações com os outros e consigo.

Hiver (2015) e Hiver e Dörnyei (2017) mostram que elaborar narrativas, especialmente sobre experiências negativas, ajuda o professor a atribuir-lhes sentido. De modo geral, as experiências negativas, mais do que as positivas, tendem a produzir mais reflexão e identificação das consequências por intermédio da construção narrativa. Revisitar essas histórias, pela escrita ou em uma conversa favorece a abordagem do problema no sentido de resolvê-lo. Sendo assim, a melhor compreensão do evento pode levar ao aumento do bem-estar.

Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) fizeram um levantamento não exaustivo na literatura referente à área da formação no enfoque reflexivo de professores de línguas estrangeiras e identificaram procedimentos e métodos empregados na formação reflexiva

---

<sup>43</sup> Perrenoud (2002) sugere a análise coletiva das práticas como apoio à formação e iniciação à prática reflexiva autônoma. O autor desfaz um mal entendido sobre essa análise coletiva. Ela ultrapassaria uma troca de receitas ou métodos de ensino entre professores, mas um tipo de troca, a partir de casos concretos, com vistas à tomada de consciência e a possíveis transformações, o que implica exposição de valores e raciocínios do professor sobre a sua própria prática. Entretanto, o autor defende que é raro perceber transformações pautadas unicamente em conclusões da análise de outro. A autoanálise, na visão do autor, não pode ser dispensada no processo coletivo. Para a análise de outro ser relevante, precisa da adesão de quem é analisado e quem se propõe à análise talvez precise encontrar recursos em terapia profissional para lidar com as descobertas. Essa análise de práticas propostas também encerra, em certa medida, a análise institucional, pois o funcionamento do grupo de análise está submetido à organização da instituição da qual faz parte. O trabalho coletivo sugere também colaboração. Existe uma tendência a formação de culturas profissionais cada vez mais colaborativas, com responsabilidades compartilhadas pela equipe de professores, que, em conjunto, compartilham experiências, refletem, pesquisam temas relativos à aprendizagem e abordam problemas a partir de evidências coletadas (HARGREAVES; FULLAN, 2012)

tanto na esfera inicial quanto na continuada. São eles: diários reflexivos ou introspectivos, questionários, sessões reflexivas, observações de aulas e sessões de visionamento.

Ao empreender a reflexão profissional, Farrell (2015, p. 14) também sugere perguntas básicas que tencionam nortear o pensar sistemático sobre a prática: “o que faço? Como faço? Por que faço? Quais são os resultados do que faço em termos de aprendizagem para meus aprendentes? Que ações serão tomadas como resultado de compreender todas essas informações?”.

As possíveis respostas para essas perguntas exploram tanto a descrição do fazer docente, quanto as razões dele, suas consequências e o caráter prospectivo, em forma de iniciativa acional, depois de a reflexão promover a compreensão da prática trazida à luz pela análise. Conceder esse tipo de tratamento à prática ecoa o que Perrenoud (2002) classifica como relação analítica com a prática.

A breve apreciação do campo conceitual na literatura quanto aos vários sentidos atribuídos à reflexividade do professor, à prática reflexiva e a recursos que podem auxiliar essa prática são iluminados pelo que defendo ser a o componente essencial da reflexão do professor, sobre o qual discorro no momento seguinte.

### **2.2.3 A ética na reflexão – olhares que nos informam n(o) caminho da formação.**

Sobre a trajetória de constituição da humanidade, Morin (2011, p. 94) atenta para a ética propriamente humana, a *antropoética*<sup>44</sup>, que pressupõe, dentre outras, a decisão consciente e esclarecida de: “alcançar a humanidade em nós mesmos na nossa consciência pessoal”. Com fins de praticar uma *antropoética*, o autor sugere o autoexame crítico por intermédio da compreensão das nossas fraquezas e faltas como caminho para a compreensão das do outro.

A psicologia hoje define o termo autoconsciência como “apreciação precisa e compreensão de suas habilidades, preferências e suas implicações para seu comportamento e seu impacto sobre os outros” (FURNHAM, 2012). Essa definição é relevante ao presente estudo por incluir não somente o conhecimento de si, mas do próprio comportamento e os resultados dessa maneira de ser e comportar-se em contexto social.

Sobre a validade da autoconsciência para a formação de professores, Liberali (2012, p. 15) expande o conceito ao contextualizá-lo numa dinâmica social de relação com o outro:

---

<sup>44</sup> É a ética que encadeia três termos: indivíduo↔sociedade↔espécie. Para Morin, a ética não é vista como um conjunto de proposições morais abstratas, mas como atitude deliberada de todos nós, irremediavelmente implicados no mesmo destino humano, para a construção da democracia e igualdade.

“consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”. Isso equivaleria a perceber-se implicado nos processos de construção de sentido numa trajetória colaborativa.

Entendo que a consciência do mundo ao redor implica apropriar-se da realidade, o que envolve a colaboração<sup>45</sup>. No entanto, tal colaboração não descarta a reflexão sobre si mesmo<sup>46</sup>. Na busca, entre o fazer e o refletir sobre si mesmo e sobre a práxis docente, perguntas orientadoras são de grande valia: o quão próximo ou distante estou daquilo que desejo ser? Que caminho (s) percorrer ou mudança(s) preciso empreender para chegar ao profissional que desejo ser?

De forma análoga, a autoavaliação também é tida como essencial à formação docente (MADSEN, 2005). A perspectiva adotada por este autor, por exemplo, atende a ideia aqui defendida, a autorreflexão com o propósito de aperfeiçoamento profissional, o que sugere uma ação por parte do professor. Madsen concebe a autoavaliação como um processo que integra tanto a reflexão do professor sobre si, quanto sobre seus aprendentes, resultante de experiências em sala de aula. O objetivo dessa autorreflexão seria “[...]fazer julgamentos sobre a adequação ou eficácia do próprio conhecimento, desempenho, crenças, produtos ou efeitos para que eles possam ser aperfeiçoados” (AIRASIAN; GULLICKSON, 1994, p. 6 *apud* MADSEN, 2005, p. 24).

Consolo e Teixeira (2010 *apud* FREITAS; BARBIRATO, 2016) destacam três diferentes usos da autoavaliação como um poderoso instrumento destinado a (1) observar e identificar problemas, (2) buscar informações que subsidiem a reflexão sobre os problemas e (3) compartilhar e discutir possíveis soluções. O autor contempla o outro quando insere como um dos usos da autorreflexão o compartilhamento.

Essa ideia está em consonância com a posição vigotskiana. O outro, nessa visão, interfere na constituição de nossa identidade e se constitui também a partir de nós. Melo Barbosa (2014) corrobora essa interação edificadora:

O homem só pode caminhar em direção ao outro a partir de si mesmo, a partir de sua própria identidade, mas a constituição dessa identidade só se dá a partir da inclusão do outro. Ser humano, portanto, implica, por definição, a

---

<sup>45</sup> As autoras Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011, p. 380) reconhecem que não há uma prescrição específica para o trabalho colaborativo, mas concordo com o conceito delas do que seja uma formação de professores colaborativa, pois inclui a reflexão: “uma cultura de formação colaborativa de professores envolveria o reconhecimento da necessidade de se propiciar a construção do conhecimento por meio do diálogo, da negociação de diferenças, da reorganização dos papéis dos envolvidos, da mutualidade de papéis, do suporte e confiança no outro e uma constante disposição de repensar a prática.”

<sup>46</sup> Perrenoud (2002) se refere ao “trabalho sobre si mesmo”



imbricação originária entre a sociedade e a individualidade. (MELO BARBOSA, 2014, p. 37)

Na dinâmica de relacionar-se com o outro, Sartre utiliza a metonímia do olhar: “O olhar do outro não é senão a maneira pela qual cada um se assume como sujeito ético e, ali se constrói como ser” (MARTINEZ, p. 90 *apud* SILVESTRE MIRALLES e LOURENÇO, 2016, p. 9).

Acompanhando Sartre, ao discorrer sobre ética numa perspectiva sociológica, Evens (2016, p. 288) salienta que a individualidade, por si mesma, descreve uma relação reflexiva entre o eu consigo mesmo e o eu com o outro. Então, o sentido mais amplo da ética extrapola os limites de uma disciplina filosófica. A ética seria o decidir sobre nossos próprios fins ou bens sempre em face do outro e da alteridade e teria como condição essencial a responsabilidade do ser.

Num raciocínio semelhante, Johann (2009) se refere ao compromisso ético, individual e coletivo resultante da consciência de que precisamos construir uma sociedade inclusiva. O outro, no que ele ilustra ser uma caminhada para a construção coletiva, deve ser visto não como ameaça, mas como companheiro de trajeto, cujas diferenças devem ser compreendidas. As normas, nesse contexto, não nos protegem contra a ameaça do outro, mas possibilitam a “aproximação amorosa, adequada e solidária” (JOHANN, 2009, p. 43). No contexto dessa caminhada, o autor afirma que o trânsito coletivo envolve a aproximação da educação com a ética:

Aqui a educação e a ética se aproximam pela *conditio sine qua non* da convivência humana como uma das mais importantes questões éticas e que precisam ser equacionadas pela educação. Assume-se aqui, portanto, o conceito de ética como uma permanente reflexão a respeito dos valores que orientarão a travessia humana. A ética poderá se expressar em normas que explicitarão os balizamentos desta caminhada. Porém, sempre serão iluminadas pela criticidade ética que impedirá o simplismo legalista de regras absurdas e sem sentido. Somente a reflexão ética poderá levar ao discernimento do que, de fato, se constitui em valor, apontando para tudo o que acrescenta na construção de um ser humano pleno. Somente uma profunda sensibilidade ética poderá fazer brotar no ser humano comportamentos construtivos, gerados pela bondade, pela prudência, solidariedade, justiça, autonomia, liberdade, etc (JOHANN, 2009, p. 43).

Sob a influência de Johann, entendo que, quando olhamos para nós mesmos e refletimos, ao mesmo tempo dialogamos com vários outros olhares externos a nosso respeito. Edificantes ou não, éticos ou não, precisos, parciais, viciados ou equivocados, são estes os olhares que conversam conosco e negociam sentidos sobre o que somos e sobre o que

podemos ser enquanto indivíduos sociais. A relação com o outro é o espaço da prática da reflexão ética, inserida dentro de um conceito maior que chamo de ética da cooperação, a meu ver, a égide da formação do professor.

Faz-se relevante então pensarmos numa abordagem ética da formação docente que auxilie nas relações entre os agentes do ensino, aprendizagem e formação, bem como atenda, da melhor maneira possível, às variadas demandas mutantes dos aprendizes e às diversas questões que emergem do ambiente escolar. Veiga e Araujo (2007) tratam da ética no fazer docente e na densidade das relações sociais em ambientes de aprendizagem:

[...] a ética está implicada inerentemente nas relações sociais expressadas no trabalho, particularmente na tarefa docente. É no e pelo processo de relações sociais – especificamente, entre alunos e professores - que emergem dimensões avaliativas sobre os comportamentos humanos implicados nas ditas relações. E a interação promovida pelo docente é especificamente densa, dado que o objeto de seu trabalho são sujeitos humanos: não se trata de manipular objetos em vista de sua construção, mas sim sujeitos em vista de sua promoção como seres humanos (VEIGA; ARAUJO, 2007, p. 51-52).

As características citadas (autoconsciência, consciência de direitos e deveres e cuidado de si e do outro – entendidos por analogia como olhares formativos) são componentes éticos essenciais na formação formativo do professor. Podemos observar essas características no conceito desenvolvido por Almeida Filho, na acepção da metacompetência<sup>47</sup> profissional e explorada na pesquisa por Barçante (2014). O professor com nível expressivo da referida competência é consciente das várias dimensões existentes no complexo trabalho de ensinar línguas e sua ação é impregnada por princípios ético-morais (ALMEIDA FILHO, 1999).

O mesmo autor amplia o tema ao mencionar o direito do professor de atuar com dignidade assim como o dever de prestar contas do que faz como exemplos desses valores. A consciência sobre nós mesmos, nas palavras dele “[...] permite-nos cuidar de nosso próprio destino profissional em primeiro plano e, logo depois, por extensão ética, cuidar dos demais professores que querem crescer profissionalmente.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9).

É importante ressaltar que a competência profissional tem estreita relação com a reflexão do professor, gerando possibilidades para a promoção de reestruturações identitárias, pois “[...] encampa e desenvolve a reflexão como procedimento fundador de consciências que promete novas dimensões de identidade para quem foi chamado a ser professor profissional de língua(s)” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 10).

---

<sup>47</sup> O construto competência será tratado em momento oportuno

Diante do exposto, considero a autoconsciência o elemento fundante da ética. Essa é a base para a reflexão desejada e defendida aqui como abordagem basilar para a formação docente. Essa compreensão não descarta a necessária reflexão colaborativa (ZEICHNER, 2017). Penso então que a autoconsciência, associada ao trabalho constante e imprescindível sobre si mesmo, serve à potencialização das colaborações e cooperações. Que seja, então, a reflexão ética, em si, a prática rotineira orientadora de uma condição emancipatória de si e do outro.

Neste ponto de vista, reflexão desejada de um professor de línguas profissional é, antes de tudo, uma reflexão ética. No ideário de Chauí (2008), ela envolve tanto cumprir valores da sociedade, quanto agir com responsabilidade, sem prejuízo do outro. A responsabilidade pode ser entendida, em alinhamento à visão de Souza (2010), como compromissos do docente, ilustrados por ele na imagem de uma estrela de cinco pontas, cada vértice representando um compromisso. Melo Barbosa(2014) discorre acerca desses compromissos:

A primeira ponta representa o compromisso que o professor tem consigo mesmo, com sua formação, capacitação, qualificação e valores éticos que dizem quem ele é; a segunda ponta representa o compromisso que ele tem com seus alunos, ou seja, uma aula bem preparada, o respeito, a aceitação das diferenças, dentre outros; o terceiro vértice diz respeito ao seu compromisso com os colegas, na colaboração, no respeito, na cooperação etc; o quarto vértice representa seu compromisso com o local de trabalho, com as normas, com a imagem, com o nome da instituição a que está vinculado; e a quinta ponta é o compromisso com a própria profissão, ou seja a ética profissional. (MELO BARBOSA, 2014, p. 62 )

Portanto, considero a ética aspecto essencial da reflexão a ser empreendida pelo professor profissional com o objetivo de, no dizer de Soares (2014, p. 5): “[...] aplicar o conhecimento sobre o ser para construir aquilo que deve ser numa relação dialética entre a reflexão interior e a ação exterior”. Nessa ótica, assim como defendo o contínuo reflexão-ação, estimo a ética como elemento que viabiliza a profícua união entre o saber refletido (amparado por valores) e o fazer com propriedade.

É relevante destacar que a visão do autor, adotada neste estudo, tem como indispensável a essa reflexão uma parcela considerável de conhecimento teórico. Ao tratar a ética como componente basilar e essencial na formação docente, seleciono nesse caso o paradigma orientador deste trabalho – a abordagem reflexiva – ideário basilar da formação docente do professor de LE, tema a ser tratado em seguida.

## 2.3 A reflexão como abordagem formativa

Nesta seção, disserto sobre a reflexão em seu papel de princípio orientador de uma abordagem formativa. Exploro as condições de trabalho do professor que podem dificultar ou motivar a reflexão, assim como as relações entre a reflexão e a ação docente e seus benefícios. Por fim, resenho sobre dois tipos de procedimentos formativos.

### 2.3.1 *O paradigma reflexivista, desafios para empreender a reflexão e o que a motiva*

Almeida Filho (2017) considera dois polos ou macroabordagens principais na área da formação de agentes, a saber, a Treinadora de Método e a Reflexiva. A macroabordagem escolhida para esta pesquisa é a Reflexiva e, inserida nela, uma perspectiva ética, como integrante da competência profissional, que mantém a reflexão como seu cerne motor.

O paradigma reflexivista tem sido o que melhor atende às demandas de todos os agentes envolvidos no processo da formação e, por isso o mais utilizado por diversos autores tais como Schön (2000), Zeichner (1997), Nóvoa (1997), Perrenoud (2002), Pimenta (2002), Dewey *apud* Teixeira (1971), Zeichner e Liston (1996), dentre outros. Sobre o conceito da formação reflexiva, Almeida Filho assim a define:

Abordagem polar de formação de agentes (professores, aprendentes e terceiros relevantes) norteada por um conjunto de procedimentos que requerem uma práxis de conhecer, praticar o ensinar e aprender, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante. (Glossário de Termos da área de Ensino de Línguas- Projeto Glossa)

Em momento posterior, o autor pondera que, nem sempre, a ordem descrita, “conhecer-praticar-ensinar-aprender-refletir-ler-pensar-experimentar-transformar” acontece na jornada formativa. Por uma série de razões implícitas ou de ordem externa, a formação docente é um misto de avanços, retrocessos. Uma dessas razões é chamada por Prabhu (1990) de “pressões rotinizantes”, conjunto de fatores que automatizam e naturalizam o trabalho do professor. Em consequência, este passa então a não ter sensibilidade para poder avaliar a sua própria prática (ALMEIDA FILHO, 2017).

Os mesmos fatores que representam limitações com as quais convive o professor de línguas e que também constituem desafios e dificuldades para o empreendimento do processo formativo desfavorecem também a reflexão. Dentre eles, Schön (1992), assim como Phrabu

(1990), também aponta a rotina como o grande desafio à prática reflexiva, por promover estabilidade, segurança e confiança.

Celani (2010, p. 99), ao debruçar-se sobre a questão, investiga algumas condições específicas de trabalho do professor e identifica a falta de tempo como empecilho para a prática reflexiva. A autora revela que os professores não têm tempo para “[...] refletir sobre as ações, sobre a função social da aprendizagem de língua estrangeira no Brasil; vivenciar profundamente a cultura dos alunos; tentar novas maneiras de fazer as coisas; entender as suas dificuldades”.

Situação semelhante é relatada por Socristán (2002). Ao pesquisar a formação docente em vários países do mundo, ele constata que os professores não refletem sobre a prática porque não tem tempo nem recursos para tal. Além disso, o autor alega que, de acordo com certos contextos de trabalho, para a saúde mental do professor, é melhor que não reflita muito. Essa parece uma visão negativa e um tanto cínica, de quem já se deixou subjugar pela situação.

Perrenoud (2002), numa análise mais otimista, compreende a reflexão como postura atitudinal, caracterizada pela disposição em manter uma relação mais ativa que queixosa com a complexidade do trabalho. Ela acontece independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. O autor situa a reflexão no campo das disposições interiores, uma postura do sujeito, definida pela “[...] relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes, a vontade de compreender” (PERRENOUD, 2002, p. 81). Ele salienta que e o que pode ser considerado um empecilho e minar a reflexão para alguns, pode ser um fator motivacional da reflexão para outros. Como essa abordagem mais otimista estou em absoluto acordo.

Perrenoud (2002) enumera fatores motivadores de reflexão. Dentre eles, inclui os incidentes típicos da prática docente, em sua apreciação, possíveis gatilhos para o processo reflexivo. Dentre os múltiplos fatores motivadores destaco:

[...] problema a resolver, crise a solucionar, decisão a tomar, autoavaliação da ação, vontade de compreender o que está acontecendo, frustração ou raiva a superar, luta contra a rotina ou contra o tédio, ajuste das relações com o outro, trabalho em equipe, prestação de contas, busca de sentido, desejo de manter-se por meio da análise, busca de identidade (PERRENOUD, 2002, p. 41).

Assim como se percebem sentimentos negativos entre fatores motivadores, o autor enumera incidentes extremos que podem provocar a reflexão tais como injustiça inaceitável,

conflito, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, apatia dos alunos, momentos de cansaço, desgosto, depressão, cólera, pânico e resistência dos alunos. Esses incidentes, por vezes promotores de desconforto, também são descritos como gatilhos para a reflexão, o que coloca o professor reflexivo como aquele que tem atitude positiva frente à realidade em que está inserido e aos incidentes que porventura possa vivenciar.

Mesmo reconhecendo os numerosos e variados obstáculos para que se instaure o profissionalismo por meio de uma prática sob o crivo da reflexão, é preferível ter uma visão mais produtiva e acreditar que cabe aos projetos em andamento influenciar positivamente os legisladores e assim alterar percepções e redirecionar esforços (ALMEIDA FILHO, 2006).

Na reflexão de Perrenoud (2002), o profissionalismo se estabelece dentro dos preceitos do paradigma da formação reflexiva, que empodera o professor para que ele tenha autonomia sobre a organização do seu próprio trabalho. Tal poder não deve ser abalado por situações adversas e ainda “[...] não pode ser usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido com as correspondentes responsabilidades.” (PERRENOUD, 2002, p. 216) .

O empoderamento (PERRENOUD, 2002; FREEMAN, 2016, ALMEIDA FILHO, 2017), segundo penso, pode gerar o que Liberali (2012) chama de emancipação, pois à medida que a reflexão vai tomando corpo sobre e na prática, não há mais simples sujeição às teorias formais, mas “[...] um entrelaçamento entre prática e teoria, confrontação com a realidade e valores éticos para a possibilidade de uma emancipação pela chance de transformação informada da ação” (LIBERALI, 2012, p. 35)<sup>48</sup> .

Dentro da possibilidade de novas compreensões e de práticas remodeladas, é necessário que o professor desenvolva uma “relação analítica com a ação” (PERRENOUD, 2002), assunto ao qual me ateno a seguir.

### ***2.3.2 Relações entre reflexão e ação e seus benefícios.***

De acordo com Perrenoud (2002, p. 13), a relação analítica com a ação pressupõe:

Uma forma de identidade [...] Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro.

---

<sup>48</sup> Transformar talvez seja um verbo muito forte para ser usado na formação. Na visão de Almeida Filho (2016, em comunicação pessoal), transformar pode sugerir romper completamente, quando o professor parece preferir aperfeiçoar aspectos gradativamente até uma eventual e difícil revolução na abordagem. A partir de Almeida Filho, entendo que o processo da formação é marcado também por adaptações e (re)interpretações de experiências por meio da reflexão.

Sobressai no entendimento de Perrenoud que a prática cotidiana é o lugar onde as implicações da reflexão devem ser sentidas. No entanto, acho prudente ressaltar que, numa leitura desatenta da última citação<sup>49</sup>, pode-se entender que a reflexão é materializada na prática do professor por meio da analogia polarizada, por um extremo, em situações de crise e, por outro, em velocidade de cruzeiro<sup>50</sup>. Dessa maneira, a citação poderia ser interpretada como se o professor somente experimentasse a sua reflexão na prática necessariamente quando passa por crise ou quando consegue um desempenho considerado ideal. No entanto, quando concebemos a reflexão sobre a ação como identidade (o que o autor muito bem coloca inicialmente), é plausível conceber que, se é inerente à pessoa do professor, a reflexão será constante, seja qual for a situação, até nos extremos descritos.

Entendo que a relação analítica com a ação é corporificada tendo como contexto salutar o ambiente (com pretensão a ser educativo) da sala de aula. É no encantador-insólito chão da sala onde o professor realiza e se realiza. É desse contexto que brota a riqueza de dados que alimentarão reflexões, possíveis soluções e ações consoantes.

Depreende-se das leituras que a reflexão informada é o fio condutor de uma práxis engajada e responsável. Perrenoud elabora sobre as possibilidades abertas pela reflexão e identifica alguns aspectos da postura reflexiva que viabilizam decisões e ações do docente:

- Na ação, a reflexão permite: um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante, uma compreensão da causa do problema, regulação do procedimento em andamento, apreciar um erro, repreender uma forma de indisciplina;
- No futuro, a reflexão permite: analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes úteis às situações comparáveis que possam surgir;
- Em uma profissão na qual os mesmos problemas são recorrentes, a reflexão também se desenvolve antes da ação, não só com o objetivo de planejar, construir cenários, mas com o objetivo de preparar o professor para lidar com imprevistos. (PERRENOUD, 2002, p. 99).

Assim como Perrenoud (2002), Farrell (2015) também levanta dez benefícios da reflexão nas ações e decisões docentes para a abordagem e encaminhamentos de problemas. Ele concorda com Perrenoud quanto à necessária relação teoria-prática e quanto ao papel do professor como produtor de teoria. No entanto, em acréscimo, Farrell retoma a influência de

---

<sup>49</sup> A minha primeira leitura da passagem de Perrenoud em questão rendeu a interpretação equivocada, a qual me refiro neste parágrafo.

<sup>50</sup> Na ciência náutica, a velocidade de cruzeiro é uma faixa de velocidade dentro da qual não se força o motor. Nesta faixa, ele atua em perfeito desempenho e atinge sua maior autonomia. A velocidade de cruzeiro varia dependendo da embarcação e de suas características principais.

Dewey (1938) e insere o elemento crenças<sup>51</sup>, alvo de análise, questionamento, e reconstrução por parte do professor. Além disso, em seus 10 motivos para empreender reflexão, menciona aspectos tais como autoestima e autoconfiança do professor e a reflexão como recurso para a defesa da área de ensino de línguas:

1. Desenvolver as próprias teorias e ultrapassar o papel de consumidor de conhecimentos para ser produtor de conhecimento;
2. Descrever a prática no sentido de fazer avançar as teorias já existentes na área de ensino de línguas;
3. Integrar teoria e prática;
4. Capacitar professores a explorar suas crenças e práticas por meio da reflexão baseada em evidências porque isso leva a aceitação da responsabilidade profissional por sua prática;
5. Criar condições para a correção de qualquer distorção ou equívocos em crenças relacionadas à prática para que os professores possam reconhecer e descontinuar práticas que não atendem os interesses dos seus alunos;
6. Permitir a identificação, descrição e resolução de problemas;
7. Aumentar a autoestima e a autoconfiança do professor;
8. Aumentar a visibilidade dos profissionais da área de ensino de línguas para que outros possam reconhecer a complexidade do ensino de uma língua estrangeira;
9. Dar suporte a colegas de profissão para que eles também explorem e melhor compreendam a natureza do trabalho que realizam e o seu papel como professores de LE;
10. Desenvolver competências e resiliência necessárias para encarar os desafios futuros na profissão. (Adaptado de FARRELL, 2015, p. 39-40)

Ainda no que tange aos benefícios, Perrenoud (2002) associa a prática reflexiva à inovação. O autor relata que equipes inovadoras de professores têm como traço identitário a prática reflexiva. A reflexão é encarada como responsável pelo aumento das capacidades de inovação do professor, ocorrida de dentro para fora por meio de elaboração de projetos alternativos.

Há consenso no meio acadêmico sobre os benefícios da reflexão docente, porém ainda não há consenso sobre as características que definem uma prática reflexiva. Zeichner e Liston (1996), por exemplo, elencam 5 (cinco) características que diferenciam uma prática docente reflexiva de uma prática docente técnica: a) Examinar e tentar resolver os problemas de sala de aula; b) Ter consciência e questionar as próprias concepções trazidas para a prática; c) Estar atento ao contexto institucional e cultural no qual se ensina; d) Participar do desenvolvimento curricular e se envolver nas mudanças propostas na escola; e) Ter responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER; LISTON, 1996 *apud* CRUZ, 2017, p. 62).

As características elencadas no parágrafo anterior implicam um tipo particular de relação do professor com a ação docente por meio da reflexão. No que se refere ao exame e

---

<sup>51</sup> Em contexto brasileiro, ver Barcelos (1995)



resolução de problemas em sala de aula, por exemplo, vejo como relevante a ideia desenvolvida por Schön (1992) sobre reflexão na ação, aquela imediata, em momento de ensino (que gera um conhecimento na ação), a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A última pode mover o profissional à busca de mais respostas, seja entre colegas de trabalho, em teoria da área ou via experiências formativas sistematizadas em cursos formais para a resolução de problemas.

Numa releitura mais elucidativa e aprofundada de Schön (1983, 1992, 2000), Perrenoud (2002) elabora três diferentes tipos de reflexão características de uma prática reflexiva e orientadora da formação reflexiva. Sintetizo os tipos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Relações entre reflexão e ação

REFLEXÃO DURANTE O CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO DISTANTE DO CALOR DA AÇÃO	REFLEXÃO SOBRE O SISTEMA DE AÇÃO
Microdecisões. Decisões como parte do contexto. Não há deliberação interna, portanto não há reflexão no sentido profundo da palavra	Retrospectiva e prospectiva, liga passado e futuro. Pode transformar experiência em saberes	Reconstrução do raciocínio que foi seguido durante a ação e identificação de inconsistências. Sistemas de ação remetem a atitudes, hábitos, tendências, complexos e até caráter.

Fonte: autora tendo como referência Perrenoud, 2002, p. 33-40.

Os três tipos de reflexão, descritos, num crescente de profundidade e abrangência da esquerda para a direita, podem apontar para o nível de profissionalismo docente. Refletir sobre o próprio sistema de ações seria incluir-se no ensino, aprendizagem e avaliação não como a autoridade detentora de poder, mas como agente, cuja ação está irremediavelmente contextualizada socialmente e, por isso, naturalmente imbricada numa coletividade.

A ação, nesse prisma é cooperação com os demais atores do processo de ensino e aprendizagem. Exercitar esse nível de reflexão significa consciência de que o agir denuncia ética ou falta dela, tendo em vista que atitudes e ações determinam a qualidade das relações com os outros. Em meu entendimento, pode então ser salutar como evidência de prática reflexiva perguntar-se: Qual o alcance e implicações das minhas ações em sala de aula? Minhas ações são orquestradas de maneira a construir relações harmônicas com os que convivem comigo? Minha atitude em sala reflete a responsabilidade que alego ter com o meu trabalho?

Contabilizado o aporte teórico explorado no presente estudo, é consensual a importância da postura reflexiva na identidade profissional dos professores em formação, pois, como diz Ghedin (2002, p. 162), o um fazer não refletido simplesmente “impede-nos o

horizonte de sentido e de possíveis novos significados”. Em conformidade com Ghedin, Perrenoud (2002, p. 63) resume as razões para a formação de profissionais reflexivos numa ideia principal – a construção de sentidos “[...] seja do trabalho, da escola, da própria vida.

A reflexão, procedimento que habilita o profissional para a produção de novos sentidos, também pode, no ideário de Perrenoud (2002, p. 198), livrar do trabalho prescrito e convidar a “[...] construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, dos ambientes, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis”.

Apesar de o aspecto cognitivo e metacognitivo<sup>52</sup>, ou somente o intelectual serem importantes na qualidade da reflexão e do fazer docente para a construção dos seus próprios procedimentos, o panorama do pensamento profissional não se limita unicamente a esses aspectos. Tardif (2002, p. 103) atenta para outras variáveis influentes no pensar do professor:

[...] um professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

A história de vida do professor é igualmente valorizada por Perrenoud (2002), quando ele aborda a importância da formação do profissional reflexivo. Em absoluta concordância com o autor, percebo também que algumas trajetórias pessoais induzem a uma postura reflexiva, enquanto que outras acostumam as pessoas com um mundo “em ordem” (PERRENOUD, 2002, p. 67). Partindo dessa premissa, uma solução proposta aplicável às iniciativas formativas seria: “[...] multiplicar os espaços nos quais se oferece tempo para evocar a história de vida e os condicionamentos dos quais cada um é produto”. (PERRENOUD, 2002, p. 68).

Com relação aos espaços mencionados por Perrenoud, valorizo os eventos formais de desenvolvimento profissional como experiências que podem promover novos olhares e ressignificações pela via da reflexão. Depois de participar em iniciativas formativas distintas, conviver com colegas professores e ter conhecimento sobre diferentes trajetórias docentes, concluo que certas experiências formativas tem potencial para nos desacomodar e assim tocar o nosso processo formativo. Procedo então ao próximo item, relativo à formação empreendida em duas diferentes macroabordagens.

---

<sup>52</sup> Cf. seção 2.9

### 2.3.3 *Tipificação de experiências formativas*

Com relação à formação por métodos, de caráter prescritivo, Perrenoud (2002) se refere àquelas que se limitam a oferecer saberes objetivos. Muitas dessas iniciativas formativas valorizam a prescrição de práticas consideradas corretas e universais. O autor faz uma analogia da tradição formativa por métodos com “garrafas lançadas ao mar”, pois elas não passam de soluções formulaicas, jogadas a um destinatário desconhecido<sup>53</sup>.

Nesses tipos de procedimentos formativos, os participantes “postos em formação” têm suas subjetividades ignoradas. Seguindo a analogia feita por Perrenoud, é ignorado naquele que porventura encontra a garrafa “[...] o que constitui abertura a mudanças, experiências, perguntas, angústias, projetos, dúvidas, raiva, remorso, revolta, curiosidade” (PERRENOUD, 2002, p. 179) – fatores inerentes à complexidade humana.

Freeman (2016) desenvolve suas concepções relacionadas ao tema formação do professor de LE na mesma linha de Perrenoud (2002, p. 6) quando afirma: “Prescrições são, por definição, limitadoras”. Entretanto, de acordo com Almeida Filho (2017), alguns conhecimentos produzidos por pesquisas sérias já comprovadas empiricamente na área da aquisição da linguagem devem ser compartilhados com os professores, pois podem atender as suas necessidades formativas. Por exemplo, usar bastante a língua alvo produzindo insumo relevante e em quantidade, um dos pressupostos na linha da aquisição, é considerado parâmetro relevante para a instrução.

Prescrições teóricas também não reverberam bem entre os professores na visão de Charlot (2002). O autor salienta que existem duas teorias: uma enraizada nas práticas docentes e outra que se desenvolve na pesquisa acadêmica. Em sua experiência como formador na Europa e no Brasil, ele pontua que, em meio acadêmico, os professores são acusados de não gostarem de teoria formal, mas, na realidade, o que eles recusam são teorias que falam unicamente a outras teorias e aos pesquisadores. O autor é enfático ao defender os professores: “[...] o que os professores não querem é uma teoria que não fale à prática

---

<sup>53</sup> Almeida Filho (2017) e Perrenoud (2002) aludem ao paradigma reflexivo da formação e da atuação profissional do professor. Essa formação é caracterizada pelo “trabalho sobre si mesmo” (p. 114) por meio de um procedimento clínico, como ocorre em faculdades de medicina, onde a aprendizagem se dá por resolução de problemas. Nessa perspectiva, a teoria é desenvolvida a partir da ação e os saberes são confrontados com a realidade. O procedimento clínico ocorre com a construção e a resolução de problemas, o que implica “[...] refletir, observar os dados em todos os sentidos, dar-lhes consistência, esboçar hipóteses e analisá-las detalhadamente por meio do pensar” (p. 116). Nessa dinâmica, o professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de interpretar, com base em teoria, uma situação singular, num movimento de ida e vinda, do particular para o geral.

docente, às situações que vivem. Eles querem teorias enraizadas na prática (CHARLOT. 2002, p. 111)<sup>54</sup>, que façam sentido.

Ademais, quanto ao caráter negativo das prescrições, Kumaradivelu (2012) classifica os modelos tradicionais da formação docente como puramente instrucionais e voltados para a transmissão de conhecimentos pré-selecionados pelos professores ditos formadores especialistas. O autor explica quatro aspectos negativos da referida tradição formadora:

1. Limita o papel do professor formador àquele que oferece pedaços “digeríveis” de conhecimentos a serem absorvidos pelos professores em formação;
2. Não incentiva os professores em formação a construir sua visão ou versão pessoal do que seja o processo de ensino;
3. É composta por abordagens ditas de-cima-para-baixo que dependem dos conhecimentos dos experts pesquisadores validados por professores formadores;
4. Relega o professor em formação à categoria de consumidor de conhecimentos (KUMARADIVELU, 2012, p. 8).

Depreendo dos pontos levantados que receitas formativas tradicionais desconsideram o perpétuo estado de construção e de reconstrução de tudo o que envolve e constitui a natureza humana. Assim, a receita de hoje perde sua validade se algo é alterado no contexto social, por exemplo, e acaba por não preparar o profissional para os desafios da atual e dinâmica conjuntura tecnologizada global. As iniciativas formativas então, antes de qualquer ação, devem dar o devido *status* à voz dos participantes e as suas vivências<sup>55</sup>.

Nóvoa (2001) e Tardif, Lessard e Lahaye. (1991) compartilham da mesma concepção quando inserem a necessidade de conceder um estatuto aos saberes da experiência<sup>56</sup> dentro do contínuo da formação. Nóvoa (2000) identifica potencial formativo nas e ressalta que a formação também acontece pela apropriação retrospectiva feita pelo professor da sua própria

---

<sup>54</sup> Miccoli (2018) compartilha a mesma compreensão de Charlot (2002). Ela argumenta sobre a necessidade de mais estudos na LA que sirvam e falem àquilo que o professor procura, tenham ressonância com sua prática e façam sentido para ele. O sentido, de acordo com a autora, é criado pelo professor, por intermédio de um processo reflexivo e interpretativo.

<sup>55</sup> Almeida Filho (2015) alerta para a importância das chamadas teorias informais, compostas por crenças, memórias, intuições e traços de caráter nacional, mas salienta que elas precisam muitas vezes ser sintetizadas com conhecimento teórico relevante. Essa formação inicial instalada interage via reflexão com qualquer outra formação ao longo da vida profissional do docente, com conhecimento autorizado de área.

<sup>56</sup> Cf nota de rodapé 33. Além do conceito de Dewey acerca da experiência, neste estudo levo em conta também a pesquisa de Miccoli (2007) a partir do trabalho de Maturana (2001). A autora relaciona e unifica perspectivas filosóficas e científicas conceituais sobre a experiência e assim a define: “processo tanto orgânico quanto relacional que envolve organismos em inter-relação com outros seres em um determinado meio e que se constitui quando um indivíduo narra como observa a sua ação [...] é uma reformulação da existência por um observador no fluir de suas interações nos domínios interno e externo, o que nos permite dizer que ela é particular” (p. 277).

história de vida. Tardif (2002)<sup>57</sup> também explora o tema e concebe a experiência de trabalho associada à história de vida do professor como fontes privilegiadas que constituem o seu saber ensinar.

Ante as referências teóricas citadas, penso que qualquer iniciativa que se proponha a formar, não deve ignorar o desenvolvimento pessoal do professor<sup>58</sup>. Esse cenário contradiz o enfoque reducionista da formação. Reduz-se a formação quando o professor é induzido a se apoiar constantemente em especialistas da área para treiná-lo sobre o que fazer, como se formação fosse sinônimo de absorção de conhecimentos e a prática docente fosse estritamente administrativa e realizadora de tarefas. Isso deprecia o educador. Neste sentido, Dominicé (1990 *apud* NÓVOA, 1997) defende o lugar da experiência do indivíduo como autor e coautor em seu processo formativo:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do percurso da vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza a pedagogia interativa e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150 *apud* NÓVOA, 1997, p. 25)

Estou Aliada à importância de valorização das vivências do professor, a partir das quais, acontece a construção de uma forma de ser profissional. Todavia, também concordo com Libâneo (2002), quando o autor alerta que a valorização da experiência do professor não significa ater-se apenas a sua cotidianidade. É salientado por esse autor que é preciso também ajudar o professor a “tomar consciência das suas práticas (muitas delas inadequadas) e a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento profissional”. (LOIBÂNEO, 2002, p. 90)

Ajustados ao pensamento de Libâneo (2002), Almeida Filho (2017) e Gauthier *et al.* (2013) valorizam a necessidade de o professor ultrapassar o saber experiencial<sup>59</sup>, que, segundo eles, tem prevalecido na docência de um modo geral. O último autor faz uma

---

<sup>57</sup> O saber para Tardif (2002) tem sentido abrangente e compreende também o saber fazer e o saber ser e envolve competências, habilidades, conhecimentos e atitudes.

<sup>58</sup> Nóvoa (1997) expande o sentido da formação. O autor ressalta a importância da reflexão sobre a prática, bem como defende que essa reflexão deve vir acompanhada da reconstrução permanente de uma identidade pessoal. O processo formativo via reflexão então: “[...] constrói uma identidade que é também uma identidade profissional” (p. 25) produz a vida do profissional, sua profissão e a escola. Na mesma tônica, Allwright (2003) chama de princípio da prática reflexiva a busca do desenvolvimento pessoal e profissional, que deve ser marcado pela qualidade de vida em sala de aula, expressa nas relações harmônicas entre professores e alunos.

<sup>59</sup> O saber experiencial, na concepção do autor, se refere ao aprendizado do professor pautado em suas experiências prévias.

analogia desse saber experiencial com uma jurisprudência privada da ação docente. Os autores então pontuam a necessidade de validar a experiência do professor via pesquisa científica com o intento de conhecer fundamentos de práticas dos professores e seus raciocínios. Dessa maneira, a jurisprudência privada se transformaria em jurisprudência pública.

Japiassu (2006, p. 38) se refere ao tipo de formação que não seja um “[...] enclausuramento disciplinar, um adestramento do pensamento analítico, mas uma capacitação do ser humano para a compreensão”. É recomendável e desejável que essa compreensão dos processos de ensino, aprendizagem, avaliação e formação de agentes seja clara para que o docente possa então pautar suas ações em sólida base conceitual.

Almeida Filho (2015) vê a questão inserida na complexa interconexão dos processos de ensino e aprendizagem, que já exibem complexidades neles mesmos. Em sua interpretação, a qual estou afiliada, nenhuma experiência formativa pode ter sua validade evidenciada se ela não produzir alterações nas intercorrências dos processos mencionados. O autor enfatiza que a formação: “[...] não pode se sustentar no informar o professor de alguma base julgada acertada sem justificativa plausível nos processos de ensino e aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 8).

Diante do exposto, entendo que uma iniciativa formativa cumpridora do seu propósito seria aquela que informa o participante com teoria relevante de sua área de atuação, teoria que encontre lugar em sua própria compreensão e que seja inteligível a sua prática para assim reverberar positivamente no ensino e aprendizagem. No caso de professores de língua estrangeira, essa teoria aproveitável e sintetizada deve ser elemento que propicie a aquisição da língua. Seria, então, incompleto uma formação que não estendesse suas influências para fazer avançar o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Almeida Filho (2017) expande o tema quando ressalta que o próprio caminho da formação pode se fortalecer no exercício da reflexão, que aperfeiçoa a competência profissional dos mestres.

De acordo com Johnson e Golombek (2002), são as teorias que nos auxiliam a agir em meio à complexidade inerente ao terreno de atuação docente. Widdowson (1990) promove o conceito teoria a catalizadora da reflexão do professor. Sob essa influência, penso que um curso direcionado à formação continuada que intenta êxito proporciona aos participantes, trânsito livre entre a interpretação teórica e a prática docente, podendo ainda este trâmite percorrer a produção teórica como fruto do que é vivenciado em experiências educativas.

Widdowson contribui também quando (1990, p. 30) assevera: “A relação entre teoria e prática, ideias e suas atualizações só pode se realizar no domínio da aplicação, isto é, por meio

da atividade imediata do ensino”. Isto é, o ambiente educacional deve ser valorizado como lugar da prática – onde teorias formais podem ser exercitadas, bem como de onde pode surgir matéria viva para reflexões e mais teorizações.

Depreendo das ideias referenciadas nesta seção, que propostas formativas sobre o que o docente deve saber para construir uma atuação profissional de qualidade, devem considerar, antes de tudo, a descrição da realidade onde está inserido este docente, o que eles já fazem e como aprendem para fazer isso (FREEMAN, 2016). Essa é a perspectiva formativa, a que me afilio. Voltada para o indivíduo e pautada em contribuir para a edificação de perfil docente influente, autônomo e detentor de saberes frutos de sua experiência.

Pode-se então concluir que o grande desafio da teorização no campo da formação de professores está em operar além das simples prescrições. O objetivo dessa teorização seria

Trabalhar heurísticamente para fazer avançar o nosso pensamento no sentido de ser teoricamente apropriado à natureza e circunstâncias do trabalho de ensinar línguas e ter o poder explicativo adequado para aprofundar e sondar nosso entendimento de maneira pragmática e construtiva (FREEMAN, 2016, p. 7).

No bojo dessa reflexão, a questão permanece: que tipo de educação docente pode ser implementada? Quais as características de uma experiência formativa continuada bem sucedida no sentido de colocar o professor como protagonista da própria trajetória formativa, como estudioso atento de teoria relevante e até como, ele mesmo, autor de teoria com chancela da prática?

Celani (2010) se posiciona sobre a natureza processual e perene da formação, cujo fim maior não consiste no domínio de técnicas. A autora ressalta a necessidade de o processo formativo não gerar um produto acabado e sim proporcionar meios para que o docente trilhe uma trajetória autônoma como protagonista de sua própria história:

A educação continuada não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo – mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo trabalho do indivíduo, eliminando consequentemente a ideia do produto acabado – por exemplo, dominar certa técnica – em um momento ou período determinado (CELANI, 2010, p. 21)

Almeida Filho (2017) acompanha a concepção de Celani sobre aprender fazendo e assim desenvolver-se com o auxílio da própria prática, condição para que o professor eduque a si mesmo. Entendo que o professor só alcança a autoformação por meio da reflexão. Então

um curso que se intitula formativo pode representar recurso agregador ao processo de autoformação, quando provoca reflexões sobre a prática, sobre o contexto em que se insere esta prática e sobre as implicações dela.

É necessário então elaborar sobre o que constitui a prática de ensino em si, abordada na pesquisa relatada neste trabalho dissertativo também como insumos para a reflexão do professor, cujos elementos constitutivos serão discriminados na próxima seção.

## **2.4 Os elementos da prática, possíveis insumos para a reflexão**

Nesta seção final da fundamentação teórica, dou prosseguimento ao raciocínio teórico traçado sob influência das escolhas conceituais. Refiro-me à prática e à práxis com seus possíveis elementos integrantes, considerados insumos para a reflexão do professor na perspectiva do contínuo reflexão-ação. Em seguida, elenco dois elementos que atribuem solidez à prática, bem como condicionam a reflexão do professor.

### ***2.4.1 Práxis e prática no contínuo reflexão-ação***

A prática, no estudo registrado nesta dissertação, assume o sentido de práxis, em sintonia com Sant'Ana (2005)<sup>60</sup>. A práxis não é apenas o conjunto de ações procedimentais do professor em sala de aula no processo de ensinar/aprender LE (PERRENOUD, 2002), mas também considera o resultado das ações do professor no aprendente e a atuação desse professor também fora da sala.

A práxis do professor de LE foi perscrutada por Almeida Filho, em seu livro *Quatro Estações no Ensino de Línguas* (2012). Produzir ensino é por analogia associado ao desempenho de uma orquestra. Produzir ensino seria produzir suas materialidades e concretizá-las dentro e fora de sala de aula com o objetivo de proporcionar condições favoráveis à aquisição da língua pelos alunos. Esse ensino materializado, por sua vez, denuncia princípios e concepções do professor, determinantes da sua abordagem de ensinar.

As referidas materialidades da formação são: 1) O planejamento do curso; 2) a seleção e produção de materiais que codificam a ação posterior das experiências; 3) a construção das aulas e de suas extensões (o método propriamente dito) e; 4) a avaliação de rendimento ou proficiência dos aprendentes ao avançar nas etapas.

---

<sup>60</sup> De acordo com o autor, a práxis faz com que o professor caminhe do implícito para o explícito à luz de teorias formais. Nesse sentido, a práxis é a materialidade da abordagem do professor e objeto de reflexão sistemática.



A prática do professor é também alvo de avaliação nos descritores do Conselho Nacional de Padrões Profissionais de Ensino (NBPTS)<sup>61</sup>. Dentre os pontos observados para a avaliação e qualificação do professor, a reflexão contínua orienta o crescimento pessoal e profissional e “[...] acrescenta substância e vitalidade à prática” (p. 69).

O NBPTS elenca componentes da prática sobre os quais deve refletir o professor com a finalidade de descrever o perfil do professor reflexivo, profissional e competente. Se observarmos a seleção de temas ou assuntos sobre os quais os professores de língua inglesa deveriam continuamente refletir, muitos deles se inserem nas materialidades do ensino, (ALMEIDA FILHO, 2015). Dentre eles destaco:

1. A utilização de recursos acadêmicos, culturais e outros que cada aluno traz para a sala de aula para melhorar o progresso acadêmico de todos os alunos.
2. O material didático utilizado pelo professor.
3. Compreensão profunda da natureza sistemática, mas variável, da linguagem e do valor de uma sociedade multilíngue.
4. Analisam continuamente suas instruções.
5. Decisões a serem tomadas para facilitar a aquisição de segunda língua;
6. Métodos de avaliação
7. Sua própria capacidade de auto-exame contínuo e analítico para melhorar sua instrução.(NBPTS, p. 19-70, tradução e adaptação minhas).

Em harmonia com a concepção de reflexão que privilegia o aprendente, Schön (2000) sugere três dimensões da reflexão sobre a prática: 1) a compreensão das matérias pelo aluno; 2) a interação interpessoal entre professor e aluno e; 3) a dimensão burocrática da prática, traduzida na maneira como o professor enfrenta a burocracia em sua atuação na escola e busca espaço para exercer a prática reflexiva.

Os componentes da prática se inserem no que Farrell (2015) classifica como o cerne da reflexão – o autoquestionamento do professor sobre possíveis inconsistências em sua base teórica, em concepções particulares sobre ensino e aprendizagem de línguas e no que ele realmente faz em sala de aula.

De acordo, Ghedin (2002, p. 152) sustenta que essa capacidade do professor de questionar e se autoquestionar é pressuposto para a reflexão. A reflexão para ele é um incessante processo de procura, “[...] constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que oriente determinada prática) e o que se faz.”

---

<sup>61</sup> *The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, USA, 2010)* – é uma organização profissional americana sem fins lucrativos, criada e administrada por professores e seus defensores. A missão fundadora do Conselho Nacional é promover a qualidade do ensino e da aprendizagem. A organização foi reconhecida como padrão ouro em certificação de professores no país.

As ações apropriadas na prática fazem parte das consequências da reflexão profissional engajada com a crescente qualidade. Quando as ações intencionais direcionadas à in(re)novação materializam o caráter prospectivo da reflexão, percebe-se a natureza qualitativa do processo reflexivo, assim como pensa Pimenta (2002, p. 27), “[...] Só reflexão não basta, é preciso que o professor seja capaz de passar à ação concreta para reduzir problemas”.

Diante disso, assim como Bourdieu (2004), defendo que a reflexão a ser desenvolvida e aprimorada no caminho da formação profissional deve ser compreendida como um contínuo reflexão-ação. O autor explica que a reflexividade é um meio para as ciências sociais alcançarem a verdade na pesquisa. Os sociólogos pesquisadores então, ao manterem uma visão mais próxima dos fatores que influenciam a pesquisa, exercitam uma espécie de vigilância epistemológica.

Para isso acontecer, os sociólogos sugerem converter a reflexividade em uma disposição constitutiva de seu *habitus*<sup>62</sup> científico. Tal disposição atuaria baseada em conhecimento, observação e análise, tanto sobre a eficácia da ação, quanto, a priori, sob o *modus operandi* (BOURDIEU, 2004, p. 89) do pesquisador.

Aplicado a ideia de Bourdieu ao processo reflexivo do professor de línguas, faço uma analogia desse professor de LE com o sociólogo descrito pelo autor. A partir dessa analogia, defendo que a reflexividade do professor pode aproximá-lo da verdade sobre si e sobre o contexto no qual está inserido. Sua reflexividade incide diretamente sobre a eficácia da ação em si, sobre suas próprias práticas profissionais, bem como o mantém vigilante em relação aos fatores que podem interferir ou influenciar tais práticas. Essa reflexividade em exercício, no meu ponto de vista, constitui uma maneira de regular a própria ação.

A analogia também se aplica à dinâmica reflexão-ação. O professor, assim como o sociólogo, ao nutrir essa disposição reflexiva, analisaria tanto a sua própria ação imediata, quanto o sistema de ações, ou o modo como atua. Essa ideia é similar à maneira como Schön e Perrenoud situam a reflexão em relação à ação – esta última imersa em processo reflexivo, desde sua concepção e desenvolvimento, até suas implicações.

Para que a reflexão se transforme em *habitus* reflexivo, saliento que não existe ainda um treinamento específico para que o professor se torne reflexivo (ZEICHNER, 2005; PIMENTA, 2002; FARRELL, 2015). Porém, levo em conta que, antes de pensar na

---

<sup>62</sup> Conceito complexo e basilar da doutrina sociológica de Bourdieu, que faz uma releitura filosófica e sociológica da palavra hábito e a define como um “conjunto de tendências que predisõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares” (BOURDIEU, 1983 *apud* FREITAS, 2012, p. 16)

materialização deste *habitus*, há de se considerar um perfil atitudinal específico do professor, perfil responsável pelo desenvolvimento e instauração do *habitus* (BOURDIEU, 2004). As atitudes, vetor reflexivo (SILVA; CÁRIA FILHO, 2016) são parte relevante do perfil do professor que reflete. O tema será tratado na próxima seção.

#### 2.4.2 As atitudes

As atitudes do professor, construto integrante da subjetividade de quem reflete, parte da definição de Silva e Caria Filho (2016), dialogam com os conhecimentos e as ações no funcionamento do modelo de ensino e da formação de Almeida Filho (1998), a Operação Global de Ensino de Línguas e a Operação Global da Formação de agentes (OGEL e OGF, respectivamente). Neste prisma, o construto atitudes dinamiza os processos de ensino aprendizagem, e formação de agentes. Atitudes são definidas como:

[...] um complexo de sentimentos, medos, desejos, convicções, preconceitos e outras tendências que formam um construto e dão a prontidão para o indivíduo agir, consolidando experiências vividas ou aprendidas de outrem [...] essas posturas mentais servem de guia para cada ação e determinam, em conjunto, a atual e potencial resposta de cada pessoa a sua realidade e podem ser, de acordo com o contexto, positivas ou negativas e individuais ou coletivas (SILVA E CÁRIA FILHO, 2016, p. 41)

Concordo com os autores quando eles afirmam que atitudes negativas como a inércia, por exemplo, podem quebrar o ciclo reflexivo do agente posto em formação. Em contrapartida, algumas atitudes, somadas à atitude reflexiva desenharam cenário favorável à formação e ao processo reflexivo que acompanha a formação e atribui-lhe sentido. Com essa conceituação em mente, elenco para fins deste estudo, as atitudes pontuadas por Silva e Cária Filho (2016): curiosidade, perseverança, otimismo, desconforto e aspiração ao desenvolvimento profissional, acrescidas às três características atitudinais básicas do professor reflexivo definidas por Dewey *apud* Zeichner (1993, p. 18): abertura de espírito, responsabilidade e empenho.

É relevante frisar a relação estabelecida pelos autores entre atitudes e crenças, as últimas definidas por eles como atitudes coletivas. Aspecto este que está de acordo com a definição de crenças por Barcelos (2006, p. 18): “forma de pensamento como construções da realidade, modos de ver e perceber o mundo e seus fenômenos co-construídos em nossas experiências e resultando de um processo de interpretação e ressignificação interativo”.

No entanto, a definição de Barcelos localiza, de maneira particular, o status das crenças como anteriores às atitudes. Ao nascerem no pensamento, fruto de experiências significadas e ressignificadas nas relações sociais, as crenças podem ser entendidas como elementos que dão origem às atitudes. Nessa lógica, considera-se válida no percurso formativo docente a relação: reflexões→crenças→atitudes→ações. O último componente, por sua vez, gera reflexões sem as quais não ocorre a ressignificação das crenças. Arruda (2008) corrobora a ideia quando assevera que a reflexão do professor com vistas a mudanças o conscientiza tanto sobre suas crenças, quanto sobre inconsistências de sua própria prática.

Em absoluta concordância com os autores citados, prossigo à próxima seção, que trata da metacognição, aspecto imbricado nas atitudes do professor, também na percepção de Silva e Cária Filho (2016).

### **2.4.3 A metacognição**

Ribeiro (2003), em seu artigo de revisão da literatura destinada à clarificação do termo metacognição, atesta que não há uma definição unívoca para ele. Pelo contrário, paira uma confusão entre diferentes correntes teóricas, sobretudo no ramo da literatura psicológica, ao redor de uma possível definição. A autora se detém então a discorrer sobre diferentes percepções até chegar no que selecionei como os sentidos mais interessante para a presente pesquisa.

Na educação, de acordo com Ribeiro (2003) há duas formas essenciais de entendimento da metacognição:

Conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou auto regulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário - controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas) (RIBEIRO, 2003, p. 110)

Perspectiva similar é defendida por Dawson (2008). Para o autor, a metacognição seria pensar sobre o pensamento, reflexão e autoconsciência. A autora defende que habilidades metacognitivas podem ser objetos dos processos de ensino e aprendizagem e podem ainda se tornar hábitos mentais. Ela descreve características de adultos com habilidades metacognitivas bem desenvolvidas: “[...] resolvem problemas mais facilmente, tomam decisões mais acertadas, são mais capazes e mais motivados para aprender e são mais propensos a lidar com a complexidade e com o conflito.” (DAWSON, 2008, p. 1).

Entendo que as habilidades metacognitivas definidas por Dawson (2008) capacitam a pessoa a lidar com o que Flavell (1979) chama de experiências metacognitivas. Tais experiências recebem este nome por relacionarem-se à:

[...] percepção do grau de sucesso em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento [...] podemos falar em experiência metacognitiva, sempre que é experienciada uma dificuldade, uma falta de compreensão, um sentimento de que algo está a correr mal (Ex.: se alguém tem subitamente o sentimento de ansiedade, porque não está a compreender algo, mas que necessita e quer compreender, este sentimento poderia ser denominado de experiência metacognitiva). Estas experiências são importantes, pois é, sobretudo, através delas que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver meios de superá-las (FLAVELL, 1979 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 111).

Ribeiro (2003) salienta a importância das experiências difíceis como meios para que o aprendiz possa tanto avaliar as suas dificuldades quanto superá-las com o desenvolvimento de recursos para tanto. Concordo com a autora e vejo que as dificuldades com as quais o professor de língua estrangeira lida, sobretudo na escola pública, podem ser, sob manutenção de atitudes positivas e quando o professor se inclui no problema (SILVA; CÁRIA FILHO, 2018; PERRENOUD, 2002), importantes oportunidades para que o professor exercite suas habilidades metacognitivas.

Finalizo esta seção que serviu ao levantamento de base teórica para a elaboração das categorias de análise destinadas ao desenho das linhas gerais do perfil reflexivo da professora. A partir dessa fundamentação teórica, passo então, em caráter sintético, à próxima seção que se propõe a traçar aspectos constitutivos do que poderia ser denominado “epistemologia do processo reflexivo do professor”.<sup>63</sup>

## **2.5 A epistemologia do processo reflexivo do professor de LE**

Diante do exposto, o processo reflexivo profissional do professor de LE, revelado em boa medida no recorte de uma iniciativa formativa continuada é visto nesta dissertação como

---

<sup>63</sup> A ideia de uma possível epistemologia do processo reflexivo do professor de LE veio do artigo: “Have I kept inquiry moving?” On the Epistemology of Reflection (MOLANDERE, 2008),

uma ação holista de desenvolvimento nem sempre contínuo e linear<sup>64</sup> em que o professor de idiomas, mediante posturas atitudinais (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993; ALMEIDA FILHO, 2017) específicas, empreende, individual e coletivamente<sup>65</sup> (PERRENOUD, 2002; CONTRERAS, 1997), estágios de evolução sistemática e criteriosa de seu “eu profissional” (ALMEIDA FILHO, 1993) em contexto de experiências já ensinadoras (DEWEY, 1981, SCHÖN, 1983) que sintetizam saberes informais com conhecimento teórico relevante de área para assim explicitar a sua prática (PERRENOUD, 2002, ALMEIDA FILHO, 2017; SANT’ANA, 2017) numa capacidade reflexiva profissional de atuação efetiva e ética, pautada na vigilância do próprio sistema de ações (PERRENOUD, 2002), assim como do contexto interveniente nessas ações como expressão de um *habitus* reflexivo (BOURDIEU, 2004).

A reflexão, enquanto possível método formativo, permite que se ganhem sentidos (alguns novos) dos processos de ensino e aprendizagem de uma LE mediante ações intencionadas e sistemáticas do professor em observar, analisar, reconsiderar e recompor situações antes, durante e após os eventos ensinadores (SCHÖN, 1983, 2000), assim como o contexto no qual se insere este ensino. O docente assim procede, com o suporte de suas competências, principalmente da metacompetência profissional (BARÇANTE, 2014; ALMEIDA FILHO, 2017), ao desenvolvimento do ensino praticado com o propósito de renovação da prática (ALMEIDA FILHO, 2017). A reflexão profissional se torna, eventualmente, o método essencial da formação que pode resultar em empoderamento e emancipação do professor rumo a sua crescente autonomia (ZEICHNER, 1993)<sup>66</sup> e compromisso ético no exercício da profissão com qualidade, o que pode proporcionar condições favoráveis à aquisição da língua por parte dos aprendizes. Constrói-se, dessa maneira, uma prática sensata (PERRENOUD, 2002) da profissão que capacita os profissionais para um desempenho cada vez mais compensador e pleno.

---

<sup>64</sup> A não linearidade na dinâmica reflexão-ação é conceito ao qual me afilio neste trabalho, pois como salienta Altarugio (2017): “[...] um pensamento reflexivo que antecede uma ação não garante que haverá, posteriormente, uma ação também satisfatória, na mesma direção da reflexão realizada. Isso significa que um sujeito pode pensar de uma maneira e agir de outra. Em outras palavras, uma ação não é sempre racional. O sujeito pode agir impulsionado por elementos sobre os quais sua consciência não detém o controle.”. Por isso adota-se neste trabalho o modelo da formação de Almeida Filho (OGF) que contempla a reflexão e também o filtro afetivo de quem reflete. Entenda-se por filtro afetivo: “O conjunto de aspectos afetivos configurados de alguma maneira no professor ou aprendente de língua(s). Os elementos formantes do filtro são: as motivações várias (pela língua, sua cultura, pela professora, pelas aulas, pelo material, etc.), o nível de ansiedade, a capacidade de identificação com a cultura, a pressão do grupo de pares, o poder de autoestima e as atitudes” (Glossário de Linguística Aplicada)

<sup>65</sup> “O trabalho sobre si mesmo” compõe também a natureza social do professor (VIGOTSKY, 1998).

<sup>66</sup> A ideia de Zeichner (1993) acerca da autonomia do professor se refere a liberdade do profissional para decidir, escolher e ter participação ativa na elaboração do currículo da escola e não somente a de profissional passivo, cumpridor de ordens e reproduzidor de ideias.

Finalizo então o aporte teórico da pesquisa aqui relatada que serviu à instrumentalização para, em face dos registros colhidos, investigar as dimensões 1) quem, 2) sobre o quê e 3) como reflete o professor em formação continuada. A partir dessas três instâncias de análise, foram desenhadas, de acordo com a literatura especializada, as linhas gerais que compõem um perfil reflexivo da professora em experiência formativa continuada. Procedo então ao aporte metodológico da pesquisa que integra esta dissertação.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento e discuto os princípios metodológicos orientadores do trâmite da pesquisa que relato neste estudo com o objetivo de responder as minhas perguntas de pesquisa. Para este fim, organizo o capítulo em cinco seções: a primeira (3.1) trata da natureza da pesquisa e dos pressupostos teóricos que a fundamentam; a segunda (3.2) contextualiza a pesquisa; a terceira (3.3), aborda os instrumentos de coleta de registros e o percurso da sua utilização no trajeto da pesquisa; a quarta (3.4) discute a categorização utilizada na análise dos dados, a quinta e última (3.5) define e caracteriza a metodologia de análise dos dados.

### 2.6 Pesquisa qualitativa

A pesquisa descrita nesta dissertação caracteriza-se como qualitativa, de base interpretativista e naturalista com traços da postura epistemológica hermenêutica. Essa abordagem metodológica melhor atende ao objetivo central da presente pesquisa, qual seja, a investigação do processo reflexivo empreendido por uma professora de língua inglesa por meio do delineamento do seu perfil de docente reflexiva, a fim de compreender a formação e a reflexão inerente à reflexão em movimento neste período.

As dimensões da subjetividade humana, particularmente neste trabalho de pesquisa, a reflexão do professor, pedem o tratamento da pesquisa qualitativa, que oferece um entendimento mais profundo do outro, em sua subjetividade e, ao mesmo tempo, como indivíduo situado socialmente (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Além do caráter subjetivo, concordo com Chizzotti (2006, p. 195), sobre admitir na pesquisa qualitativa “a fluidez, a contraditoriedade da realidade e a influência do pesquisador” em suas crenças, valores e objetivos. Por isso, o caráter também intersubjetivo desta pesquisa. Essa visão da pesquisa qualitativa, como processo que se propõe a ser fiel à realidade, fluido e (inter)subjetivo, remete à ideia da reflexão aqui desenvolvida como processo individual e coletivo.

Especificamente na área da Linguística Aplicada, a pesquisa qualitativa tem progressivamente conquistado espaço nas últimas duas décadas. (DUFF, 2002). Esse espaço se explica pelo fato de a vertente aludida de pesquisa aplicada ter por finalidade a interpretação do sentido do evento a começar pelo significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006). Esse sentido também é investigado nesta dissertação, que aponta o perfil da professora em contexto formativo. As iniciativas reflexivas emergentes se referem às (re)significações feitas pela participante por meio dos sentidos que ela atribui à experiência vivida no curso.

Nesta trajetória, atenção será dispensada para a identificação e interpretação dos elementos que afloram na reflexão como constituintes de um provável perfil reflexivo da professora. Vejo então que o princípio da pesquisa aqui relatada está em harmonia com o interpretativismo, surgido ao final do século XIX. Na perspectiva interpretativista, o objetivo basilar das Ciências Sociais seria compreender a ação humana e, simultaneamente, reconstruir as autocompreensões dos agentes envolvidos (SCHWANDT, 2006, p. 195). Apoiada nessa concepção, julgo que o caráter interpretativista, por melhor abordar os problemas deste trabalho, possibilita a compreensão mais aprofundada e coerente dos dados levantados.

Ressalto também uma característica salutar do paradigma interpretativista, na presente pesquisa incorporado, qual seja, a *identificação empática*, que envolve:

[...] entrar na cabeça de um ator para entender o que ele é capaz em termos de motivos, crenças, desejos, pensamentos e assim por diante [...] adquirir uma compreensão de dentro, conceito central poderoso para entendermos a finalidade da investigação qualitativa (SCHWANDT, 2006, p. 196).

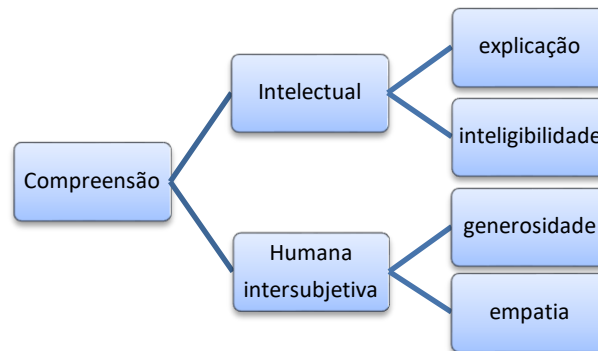
A empatia, fator imprescindível à conexão entre pesquisador e participantes é preponderante para a viabilização da compreensão, em meu entendimento, imbricada no processo reflexivo, produtor e produto dele<sup>67</sup>. Morin (2011) expande o sentido da palavra compreensão ao elaborar sobre os dois aspectos intrincados e necessários ao ato de compreender:

---

<sup>67</sup> Vasconcellos (2010, p. 116), ao dissertar sobre a causalidade discursiva, salienta que, para a lógica clássica é um paradoxo imaginar que o produto pode ser produtor do próprio processo que o produz. Ela cita o exemplo fornecido por Morin (1990) para explicar essa relação processual. Na reprodução humana, diz o autor, os indivíduos são gerados e tornam-se genitores do que vai continuar. Penso que o mesmo acontece na relação compreensão-reflexão. Farrell (2015) defende que a reflexão deve ser baseada em evidência, ou seja, na compreensão de situações e de si mesmo inserido nessas situações. A reflexão acontece tendo como insumo essas compreensões para gerar mais compreensões com a finalidade de melhor abordar a situação ou resolução de problemas. .



Figura 2 - Organograma sobre a natureza da compreensão



Fonte: a autora baseada em Morin, (2011).

De acordo com Morin (2011), como ilustrado no organograma acima, somente a compreensão intelectual não é suficiente para a compreensão humana<sup>68</sup>. Argumento que a pesquisa científica tem maior possibilidade de alcançar a verossimilhança e, conseqüentemente contribuir para a sociedade quando os dois tipos de compreensão comungam para a construção coletiva de significados. Diante da necessidade de compreender, optei por ser aluna do curso, em sua edição de 2016. A aproximação e interação com os participantes renderam experiências de identificação, desconstrução de preconceitos e novas compreensões. Ser participante, coordenadora, professora e, posteriormente, pesquisadora, habilitou-me a, de maneira mais reflexiva<sup>69</sup> e empática, compreender o que o curso promove, abordar os participantes e interpretar suas reflexões quando da posterior coleta dos registros para esta pesquisa na edição do curso em 2018.

A postura epistemológica hermenêutica acrescenta mais uma camada de significado ao termo compreensão. Sugere que devemos examinar os nossos preconceitos mantidos sem o crivo da reflexão e “[...] mudar aqueles que mutilam esforços que fazemos para compreender

<sup>68</sup> O autor desenvolve o tema: “explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva [...] A compreensão humana vai além da explicação. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco [...] Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (p. 94-95).

<sup>69</sup> Refiro-me ao tipo de reflexão que desafia ou coloca em cheque as crenças, percepções e compreensões de quem reflete e faz com que lancemos vários, atentos e cuidadosos olhares ao quê ou quem queremos compreender. Refiro-me à reflexão que, por vezes resgata-nos das ingênuas impressões e achismos “o fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato” (BOURDIEU, 2002, p. 23). Destaco a necessidade de o pesquisador assumir uma postura reflexiva, condição *sine qua non* para compreensões lúcidas, não prescritivas e, por isso, substanciais à pesquisa.

o outro. A compreensão então se dá, sobretudo, num encontro dialógico de abertura, cenário onde colocamos em cheque nossas ideias pré-concebidas” (SCHWANDT, 2006, p. 199).

Laville e Dionne (1999) afirmam que, para compreender, devemos considerar atentamente: “a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante”. Na ótica dos autores:

[...] os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem. E isso que se deve compreender, estima-se, para verdadeiramente conhecer os fatos humanos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 41).

Os autores chamam a atenção para a necessidade de a compreensão ter sua validade assegurada pelo método. Mesmo se utilizando do método, a compreensão será sempre relativa: “[...] é uma escolha e uma interpretação pela mente do pesquisador (objetivação). O princípio de objetivação garante a validade do saber que repousa sobre a interpretação”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 42).

Quando obtemos êxito na compreensão, tal experiência representa avanço consciente e nova dimensão experiencial humana. Em conformidade com essa ideia, Gadamer (2002 *apud* SCHWANDT, 2006, p. 200) pontua que experiências humanas e nosso horizonte podem ser ampliados pelo crescimento da consciência interior, pois “tudo que a compreensão media é também mediado pela compreensão”. Experimento ao longo da pesquisa essa ampliação da consciência nas dimensões de professora, coordenadora e pesquisadora iniciante.

A pesquisa aqui relatada está engajada nesta concepção. Principalmente no que diz respeito à relação com a participante, na lida com as suas reflexões, com as minhas próprias, que mediarão ações e mais reflexões, numa dinâmica que movimenta o processo formativo da professora e da pesquisadora na interpretação e análise de registros.

Penso que a experiência refletida (na concepção da física, da minha pessoa refletindo o feixe luminoso emitido pelo curso, (re)significado e redirecionado em forma de pesquisa) como participante do RNA explica a modalidade de pesquisa elencada para o estudo desenvolvido nesta dissertação – o estudo de caso. Yin (1994, p. 14) defende que essa abordagem de investigação “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”.

A definição de Yin se aplica ao caso aqui estudado inserido no também caso, RNA. A começar pelo tema da pesquisa, a resenha teórica possibilitou o entendimento de que a reflexão do professor é um processo holístico, um fenômeno social complexo. Da mesma

forma, vejo o contexto desta pesquisa, uma iniciativa formativa sistematizada e inserida na lógica de um arcabouço teórico, também como um fenômeno social complexo.

O desejo de compreender a reflexão dos professores participantes do curso RNA por intermédio do delineamento dos seus perfis de docentes reflexivos caracterizaria a pesquisa descrita nesta dissertação como um estudo de caso coletivo. De acordo com Stake (1995), essa modalidade de pesquisa se estende a vários casos. Isso possibilitaria a comparação entre perfis reflexivos, o que poderia suscitar conhecimento mais aprofundado sobre o fenômeno em foco, a reflexão. Com essa intenção original, todos os participantes do RNA foram observados, entrevistados e suas produções escritas observadas em análise preliminar. A proposta original era um estudo de caso coletivo.

No entanto, a complexidade do fenômeno reflexão do professor em formação foi se revelando à proporção que os estudos destinados à elaboração do aporte teórico embasador da pesquisa evoluíam. As categorias e subcategorias referentes às dimensões “quem reflete”, “sobre o quê” e “como reflete o professor” se avolumaram e exigiram análise detalhada, tanto que, em face do limite físico do gênero dissertação de mestrado (número de páginas), achei razoável optar por apenas uma participante de pesquisa. Esse cenário foi determinante para a opção pelo estudo de caso intrínseco, na categorização de Stake (1995), destinado a melhor compreensão de um caso em particular que atende ao interesse da pesquisa.

O estudo de caso foi a abordagem mais produtiva e altamente influente nas bases fundantes da Linguística Aplicada (DÖRNYEI, 2007, p. 154) e tem sido também importante para delinear o pensamento coletivo da área de maneira substancial (DÖRNYEI, 2007). Yin enfatiza que o estudo de caso “[...] permanece como a mais desafiadora empreitada de todas as ciências sociais” (YIN, 2009, p. 1, tradução nossa<sup>70</sup>). Richards (2011) acrescenta ao argumento e afirma não ser exagero afirmar: “[...] a descrição meticulosa de um caso pode ter um impacto maior do que qualquer outra forma de pesquisa” (GILLHAN, 2000, p. 101 *apud* RICHARDS, 2011, p. 214, tradução nossa<sup>71</sup>).

Stake (2000) argumenta que a verdadeira questão do estudo de caso é a *Particularização*. Nessa ótica, a verdadeira razão de se estudar o singular é entender sua própria singularidade. Essa singularidade, na visão dele, sugere também a repercussão externa do caso: “[...] o enriquecimento das reflexões docentes por meio do desenvolvimento de teoria

---

<sup>70</sup> Do original: “remains one of the most challenging of all social science endeavours”.

<sup>71</sup> Do original: “meticulous description of a case can have an impact greater than almost any other form of research report”.

educacional e pelo refinamento da prudência, operado via documentação sistemática e reflexiva” (STAKE, 2000, p. 28, tradução nossa<sup>72</sup>).

Em sintonia com Stake (2000), Simons (1996, 2009) pontua que a grande vantagem do estudo de caso como modalidade de pesquisa se encerra na potencial universalidade dos *insights* gerados pela particularização do caso. Dessa maneira, aprendemos a partir de um caso assim como internalizamos lições dos autores da Literatura, por meio da comunicação de verdades reconhecíveis sobre indivíduos, relacionamentos ou contextos. Nas palavras dela: “[...] Quanto mais você aprende com profundidade sobre uma pessoa, situação ou contexto, mais provável é descobrir algo universal (SIMONS, 2014, p. 466, tradução nossa<sup>73</sup>).

Assim sendo, na seção seguinte, contextualizo a pesquisa e apresento particularidades do caso RNA e, inserido nesse contexto, o caso da professora investigada em seu processo reflexivo.

## 2.7 Contextualização da pesquisa

Esta seção é subdividida em duas com a intenção de discorrer sobre o contexto onde a maior parte dos registros foi colhida e também sobre a participante da pesquisa relatada nesta dissertação.

### 2.7.1 O RNA

Desde 2009 o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília oferece ao público interno de alunos da graduação e pós-graduação, além de professores de idiomas das redes pública e privada de ensino o já tradicional curso Reflexão na Ação (RNA). Em sua edição de 2018, a iniciativa formativa continuada teve

---

<sup>72</sup> Enrich the thinking and discourse of educators either by the development of educational theory or by refinement of prudence through the systematic and reflective documentation of evidence.

<sup>73</sup> If we are able to capture and report the uniqueness, the essence, of the case in all its particularity and present this in a way we can all recognize, we will discover something of universal significance. This is something of a paradox. The more you learn in depth about the particularity of one person, situation, or context, the more likely you are to discover something universal.

carga horária total (estudos e práticas) de 33 horas presenciais em classe acrescidos de 7 horas em ambiente virtual Edmodo<sup>74</sup>.

De acordo com o plano de curso (anexo 1), foram realizados 11 encontros de 3 horas cada um, às quintas-feiras, das 14h às 17h20, com 20 minutos reservados para intervalo. O último encontro não estava no planejamento original, ele foi solicitado pelos participantes do curso e aconteceu no dia 07 de junho, quando fizemos uma roda de conversa com os grupos de espanhol e de inglês juntos<sup>75</sup>.

Admite-se no RNA o público externo dos professores que lecionam a Língua Inglesa e a Língua Espanhola, oferecendo-lhes “[...] o que de melhor possui o PGLA na forma de conhecimentos específicos, de modos de agir no ensino e de atitudes favoráveis aos melhores resultados.”<sup>76</sup>.

A partir da edição do curso de 2016, houve uma inovação no plano do curso: (1) uma parte igual de carga horária para a prática da língua-alvo no ambiente de ensino, além do nosso tradicional módulo de Conhecimentos e Gestão no Ensino de Línguas e (2) ação voltada para o pós-curso dos participantes.

Nesse novo formato, professores de inglês e espanhol compartilharam, na mesma sala, do primeiro período de aula (1h30min.), correspondente aos conteúdos do Módulo Conhecimento e Gestão. No segundo momento da aula, houve separação sob o critério do idioma ensinado, os professores de inglês e de espanhol ocuparam salas diferentes para aulas dos conteúdos referentes ao Módulo Língua.

As aulas presenciais do Módulo Conhecimento e Gestão e do Módulo Língua ocorreram nas salas do Laboratório de Linguística Aplicada (LaLA) no mezanino no ICC Sul.

---

<sup>74</sup> Este recurso funciona como uma sala de aula virtual e foi utilizado com o objetivo de manter contato com os participantes e disponibilizar documentos do curso, tais como orientações sobre o funcionamento e o que se espera do participante, material didático para professores de autoria do prof. Almeida Filho e ainda disponibilização de materiais extra no formato de artigos científicos que versavam sobre a área de ensino e aprendizagem de LE. Além disso, o espaço serviu para postagem de atividades pedagógicas propostas aos participantes. Ao final de cada dia de aula, eu e a coordenadora do Módulo Língua Espanhola conversávamos acerca do tema ou assunto visto no dia que despertou mais interesse nos participantes, manifesto em discussões e problematizações. Como tentativa de promoção de mais reflexões sobre esses temas, elaboramos, juntas, algumas atividades (a atividade A1 foi elaborada em conjunto e as demais foram de minha autoria com a supervisão do coordenador geral do curso) que solicitavam resposta em formato dissertativo do participante (uma das atividades constou de fórum de discussão). Do conjunto dessas atividades escritas, três foram selecionadas como parte dos registros escritos analisados, atividade 1 (A1), atividade 6 (A6) e o Plano da ação (PA).

<sup>75</sup> O momento foi solicitado pelos participantes que sugeriram mais um encontro para discussão dos temas abordados no curso e demais temas considerados por eles como relevantes à formação. As coordenadoras dos módulos língua inglesa e língua espanhola aproveitaram a ocasião para promover um *feedback* dialogado das avaliações dos participantes (registradas em questionário avaliativo do curso) e revisar temas abordados ao longo da iniciativa que despertaram maior interesse nos participantes.

<sup>76</sup> Cf. anexo a, Histórico do programa e filosofia de formação, 2017.

As aulas do Módulo conhecimento e gestão objetivam produzir no docente instrução voltada para o desenvolvimento da aquisição dos alunos. Já o Módulo Língua, foi todo conduzido no idioma que os professores participantes ensinam, a fim de apoiar o desenvolvimento da aquisição por parte dos professores ou reforço da competência comunicativa (de uso) na língua alvo<sup>77</sup>.

O curso RNA é considerado na pesquisa registrada neste trabalho dissertativo como um ambiente propício à reflexão e provocador dessa reflexão. Essa caracterização pode ser observada na concepção da formação do professor de LE adotada na filosofia do curso (cf. anexo a). Neste ambiente, a formação reflexiva, é operada, intencionalmente, por meio de diferentes instrumentos motivadores que encorajam a reflexão: aulas<sup>78</sup> (com aportes teóricos variados e discussões fomentadas), material didático disponibilizado aos professores, roda de conversa, atividades propostas e avaliação (tanto do desempenho dos participantes quanto da avaliação do curso feita pelos participantes).

Todavia, mesmo em absoluta concordância com a intencionalidade do curso RNA, ressalto que algumas reflexões aconteceram (como evidenciado no capítulo de análise) à revelia da proposta original da experiência formativa<sup>79</sup>. Contemplo ainda a possibilidade de algumas reflexões não terem sido reveladas pela participante por meio dos instrumentos de coleta utilizados ou terem acontecido em momentos posteriores ao curso. Entendo então que nenhum curso, no âmbito da formação continuada, pode exaurir ou delimitar completamente o processo reflexivo de um professor, mas, pode sim tocá-lo de maneira significativa.

### **2.7.2 Participante de pesquisa**

Penso que, pela natureza do objeto de estudo da pesquisa aqui relatada, seria ideal que todos os professores participantes do RNA fossem também participantes da pesquisa. Numa análise preliminar, vejo que os registros referentes às reflexões de cada um dos participantes

---

<sup>77</sup> Para mais informações sobre o curso, veja Plano de curso, anexo a (p. 185).

<sup>78</sup> Os professores do PGLA convidados para ministrarem aulas no RNA têm liberdade, dentro dos limites do tema da aula, para expressarem as suas afiliações teóricas e são orientados a provocar a reflexão do professor sobre esses recortes teóricos em face das realidades de ensino da língua experienciada pelos professores participantes do curso.

<sup>79</sup> O RNA não tem por objetivo, originalmente, abordar a formação de formadores, por exemplo, mas esse aspecto surgiu no perfil reflexivo da participante como dado emergente da pesquisa. Da mesma forma, não é intenção primordial do RNA formar professores pesquisadores, mas alguns participantes, a cada edição, têm se mostrado desejosos de transformar suas inquietações profissionais em projeto de pesquisa. Evidência disso é que, na última edição, dois participantes foram aprovados no processo seletivo para mestrado no PGLA. A aprovação de professores participantes do RNA no mestrado do PGLA tem sido uma constante em todas as edições, desde 2016, quando conheci o curso. E, de acordo com Almeida Filho (em comunicação pessoal), isso já acontecia antes.

foram relevantes, contribuíram para a melhoria do curso e, certamente, agregariam à pesquisa relatada nesta dissertação de mestrado. Entretanto, em virtude da limitação do número de páginas imposta pelo gênero dissertação de mestrado, selecionei apenas uma participante para a pesquisa.

A escolha da participante deveu-se fundamentalmente à identificação de fonte enriquecedora para a análise de dados já na coleta inicial de registros. Verifiquei na participante escolhida perfil reflexivo que revelou, desde as primeiras iniciativas de análise, maior disposição para (auto)avaliação realista e questionadora de si, do outro, dos contextos onde atua e dos cursos formais voltados ao seu desenvolvimento profissional aos quais teve acesso. Essa reflexão se materializou principalmente por intermédio do ato de desvelar-se por meio da exposição e avaliação também dos próprios erros, dificuldades, angústias e necessidade de evolução profissional.

Sendo assim, as participantes da investigação relatada nesta dissertação são a professora participante do curso RNA, edição 2018, Alice e a própria professora pesquisadora. Passo então a caracterizá-las no que diz respeito aos seus dados pessoais, profissionais e acadêmicos:

**Alice**, pseudônimo escolhido pela participante, desde 2013, faz parte do quadro de professores efetivos da SEEDF, com carga horária de 40 horas semanais, onde já atuou como professora de língua inglesa por 5 anos em escola regular de Ensino Fundamental. Tem experiência em diversas escolas, tanto da rede pública quanto da privada e também em uma cooperativa de professores de idiomas. Apesar de ser uma jovem de 31 anos de idade, Alice já atua há 13 anos. Por seis anos foi professora da filial brasiliense de renomada escola de idiomas do país, onde também atuou como coordenadora pedagógica. Por razões de proteção à privacidade da participante, resolvi chamar essa filial de *Round Table* (RT).

No que se refere a sua formação, Alice é licenciada em Letras Inglês pela Universidade de Brasília, fez o curso CELTA<sup>80</sup> e há dois anos concluiu pós-graduação em pedagogia da cooperação e metodologias colaborativas. Quanto a sua proficiência, é certificada pela universidade de Cambridge, nível CPE<sup>81</sup>. Desde agosto do ano passado, atua

---

<sup>80</sup> O CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) é uma certificação com chancela da universidade de Cambridge. Mais informações em <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/> Acesso em: 26 set. 2018.

<sup>81</sup> Cambridge English Proficiency, também conhecido como Certificate of Proficiency in English (CPE), é o título mais avançado dentre os exames de proficiência da Cambridge Assessment English que atesta nível C2 de proficiência no idioma, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Língua. Mais informações em <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/> Acesso em: 26 set. 2018.

como coordenadora de um Centro Interescolar de línguas de Brasília (CIL)<sup>82</sup> e, concomitantemente, é professora da referida cooperativa de professores.

No CIL recém-inaugurado no início de 2018, atuou como vice-diretora por seis meses e depois desistiu da função para ser coordenadora no mesmo CIL. Hoje, ela tem variadas atribuições como coordenadora e, com frequência atua na gestão da escola: elabora planejamento pedagógico, calendário escolar, é responsável por proporcionar momentos formativos para o corpo docente<sup>83</sup> e ainda atua como professora em substituições de eventuais ausências de professores da equipe.

É válido ressaltar o envolvimento de Alice como professora participante do curso RNA, o que ficou evidente não só na assiduidade às aulas programadas, mas em suas frequentes e relevantes participações ao longo das discussões ensejadas pelos temas tratados durante as aulas. O seu empenho se destacou na elaboração de longas produções escritas em resposta às tarefas propostas e na disposição de, em entrevista, se pronunciar no âmbito das três funções que exerce: professora (em um Centro de Línguas de Brasília – CIL e numa cooperativa de professores de LE de Brasília, que chamarei de COOP), formadora de professores (no mesmo CIL) e gestora (também no CIL).

**A professora pesquisadora.** 42 anos. Professora licenciada em Letras Inglês e Literaturas por uma universidade federal do país desde 2006.1, com especialização *lato sensu* em coordenação pedagógica (2017) por uma universidade federal do Centro-oeste do país. Possui certificação de proficiência CPE pela universidade de Cambridge e atua como examinadora em bancas de proficiência de inglês como língua estrangeira para as certificações KET, PET e FCE, exames de proficiência de Cambridge. Professora de inglês como língua estrangeira desde 2005, possui experiência em escolas de rede pública, privada e como professora substituta em uma universidade federal do país. Há quatro anos, integra o quadro de servidores da SEEDF em um CIL de Brasília, onde também já atuou como supervisora pedagógica. Saliento que, como participante, desempenhei a função de pesquisadora.

---

<sup>82</sup> A Rede Pública de Ensino do Distrito federal dispõe de 16 unidades de Centros de Línguas. Estudantes matriculados na rede pública de ensino, a partir do 6º ano do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2º e 3º segmentos, podem concorrer a uma vaga e estudar Inglês, Francês, Espanhol e, em algumas unidades, alemão e japonês, gratuitamente no contraturno (mais informações disponíveis em <http://www.se.df.gov.br/centro-interescolar-de-lingua-cil/> Acesso em: 24 set. 2018 )

<sup>83</sup> De acordo com o De acordo com o Regimento Escolar da rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015, título 3, seção 1, p. 30 ). Disponível em [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento\\_escolar\\_rede\\_publica\\_22jun15.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf) Acesso em: 09 out. 2018



### 2.7.3 *Princípios éticos da pesquisa*

A responsabilidade ética para e na pesquisa deve ser um traço característico pessoal do pesquisador e uma constante norteadora do seu profissionalismo em todas as etapas do estudo desenvolvido por ele. Tal conduta é essencial para lançar luz às realidades que se propõe a analisar. Especialmente antes de entrar em campo, o pesquisador deve refletir quanto às dimensões políticas e éticas que está prestes a experimentar (PUNCH, 1994).

Destaco como princípios da atuação do pesquisador em sua relação com o outro, os elencados por Beauchamp e Childress (2002): a obrigação de ajudar, não causar dano e consideração dos riscos e benefícios da pesquisa para a comunidade.

Essa preocupação e compromisso ético com participantes da pesquisa foi fortalecida a partir da substituição do termo “sujeito da pesquisa” por “participante da pesquisa” (REIS, 2017, p. 229). Os participantes passaram a ser encarados como parte fundamental da investigação, não somente como meios para os resultados, mas como fins em si mesmos. (SCHÜKLENK, 2005, p. 33-36).

Ciente do compromisso do pesquisador com a comunidade e com a participante de pesquisa, destaco, de acordo com a nova resolução (510/2016) da ética na pesquisa<sup>84</sup>, os princípios orientadores da investigação integrante desta dissertação:

- ❖ Assentimento livre e esclarecido: anuência da participante da pesquisa após devidos esclarecimentos por parte do pesquisador (cf. termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – no apêndice A);
- ❖ Compromisso da pesquisadora na socialização da produção do conhecimento resultante da pesquisa em formato acessível à comunidade acadêmica e à rede pública de ensino do Distrito Federal. Ressalto que o retorno da pesquisa à participante foi feito por conversa ao telefone. Devido à sobrecarga de trabalho de Alice, ainda não foi possível um encontro pessoalmente. Contudo, na conversa ela mostrou interesse e expressou surpresa com os resultados.
- ❖ Atenção aos direitos da participante: 1) direito a confidencialidade: garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra sua revelação não autorizada; 2) direito a decisão de revelar ou não a sua identidade (a participante preferiu ser tratada pelo pseudônimo, Alice); 3) direito de ser informada sobre a pesquisa; 4) direito de optar desistir da pesquisa a qualquer momento; 5) direito a

---

<sup>84</sup> Resolução da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-5102016-de-etica-na-pesquisa>. Acesso em: 23 out. 2018.

privacidade: manter o controle sobre suas escolhas e resguardar a sua intimidade, sua imagem e seus dados; 6) direito de ter suas singularidades, seus valores culturais, morais e religiosos, bem como hábitos e costumes respeitados.

## 2.8 Coleta de registros

Nesta seção discorro sobre a escolha dos instrumentos de coleta e sobre o percurso da sua utilização no trajeto da pesquisa. Os instrumentos de coleta utilizados compreendem: **3.3.1.** Observação participante ao longo do curso (OP); **3.3.2.** Questionário avaliativo semiestruturado (QA, 24/05/2018); **3.3.3.** Notas de campo reflexivas durante as aulas do curso (NCr); **3.3.4.** Entrevista semiestruturada (ES, 01/08/2018) e; **3.3.5.** Registros escritos dos participantes, respostas às atividades semanais propostas no curso RNA.

### 2.8.1 *Observação participante*

A minha atuação como coordenadora do Módulo Língua do curso RNA e consequente presença em todas as aulas ministradas propiciou a observação participante como um método de coleta de dados. Segundo Yin (1994), nesse método, o pesquisador torna-se membro do grupo que deseja investigar, procedimento que demanda prática e conhecimento de quem observa.

Dentre as vantagens que pude experimentar da OP, destaco a categorização de Mónico *et al.* (2017, p. 730):

- a) a espontaneidade dos participantes; b) o fato de ser possível observar os eventos do mundo real à medida que ocorrem; c) o acesso a eventos ou grupos; d) a percepção da realidade do ponto de vista interno do ambiente em estudo, o que possibilita a obtenção de um retrato mais fiel da situação e menor probabilidade de manipular os eventos.

A natureza da participação desse observador em determinado grupo é problematizada por Mónico *et al.* (2017). Os autores identificaram, em sua resenha sobre o tema, variados graus de participação: desde a completa até a passiva. Constatado que minha atuação como OP se insere numa escala entre moderada e passiva. Durante as observações das aulas do RNA, alguns participantes comentavam sobre temas tratados nas aulas e(ou) sobre atividades e eu interagia de acordo com o que era solicitado. Ressalto que todos os participantes tinham conhecimento do meu triplo papel, de professora, coordenadora e de pesquisadora-observadora e assentiram serem observados (cf. termos de consentimento no apêndice A).

Seguindo a orientação de Bogdan e Biklen (1998), a OP foi associada com o registro de notas de campo reflexivas com o objetivo de materializar minhas percepções, assim como legitimar a voz da participante de pesquisa.

### 2.8.2 *Questionário*

O questionário semiestruturado de cunho avaliativo do curso RNA (cf apêndice F) foi outro instrumento de coleta. O documento é composto por oito questões, dentre elas a primeira foi elaborada com base numa escala tipo Likert (1993), com opções de 1 a 5, sendo 1 para insatisfeito, até 5, para muito satisfeito. As demais questões foram abertas. O instrumento foi aplicado no último dia de aulas do curso (24 de agosto) e teve por finalidade obter um *feedback* avaliativo dos participantes.

Para a concepção e utilização desse instrumento de coleta, foram observadas as lições de Quevedo-Camargo (2014), que fez uma autoavaliação do processo de elaboração e aplicação de questionários em sua tese de doutoramento: 1) Preparo teórico anterior à utilização do instrumento para a elaboração de perguntas, com a ponderação de suas vantagens e desvantagens visando à geração de dados representativos; 2) Consideração crítica do contexto da aplicação e das relações sociais entre pesquisador e participantes para evitar equívocos em representações de pesquisador e participantes e; 3) Observação atenta para o perigo de condução de respostas.

Damianovic *et al.* (2005) também colaboraram com a clarificação desse instrumento de coleta. Baseados em Gillham (2000), Seliger e Shohamy (1989), os autores elaboraram o quadro com um resumo dos prós e contras do uso de questionários em pesquisa na área da investigação em Linguística Aplicada:

Quadro 3 - Prós e contras dos questionários

<b>Pró questionários</b>	<b>Contra questionários</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- baixo custo pois não exige treinamento de pesquisadores</li> <li>- facilidade em obter informações de forma rápida e de grupos grandes de participantes, podendo ser enviado por correio ou internet</li> <li>- respondentes podem completar o questionário quando desejarem</li> <li>- análise de respostas para perguntas fechadas é relativamente direta</li> <li>- menos pressão para uma resposta imediata</li> <li>- garante o anonimato do respondente</li> <li>- preconceitos / preferências do entrevistador não interferem nas respostas</li> <li>- isenta pesquisador e pesquisados de serem influenciados por considerações pessoais de ambos</li> <li>- padronização de perguntas</li> <li>- pode prover dados sugestivos para testar uma hipótese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problemas na qualidade dos dados (perfeição e precisão)</li> <li>- necessidade para brevidade e perguntas relativamente simples</li> <li>- quem responde fica incerto quanto ao que será feito com os dados</li> <li>- problemas de motivação dos respondentes</li> <li>- enganos não podem ser corrigidos pois os participantes ficam impedidos de esclarecer dúvidas durante o processo de responder o questionário</li> <li>- desenvolvimento de questionário é freqüentemente pobre</li> <li>- só busca a informação contida na pergunta</li> <li>- respostas podem ser organizadas e 'preparadas'</li> <li>- falta de controle do pesquisador sobre dados relacionados ao contexto</li> <li>- exclui pesquisados não alfabetizados</li> <li>- é mais fácil às pessoas falar do que escrever</li> <li>- impossível conferir seriedade ou honestidade às respostas</li> <li>- quem responde fica incerto quanto ao destino dos dados</li> <li>- podem não ser devolvidos pelos participantes</li> <li>- itens apresentados podem ter diferentes significados para os participantes</li> </ul>

Fonte: Damianovic *et al.* (2005, p. 5)

A análise das vantagens e desvantagens desse instrumento de coleta de dados influenciou-me a optar também pelo uso de entrevistas tendo como objetivo à obtenção de maior consistência nos dados coletados. A complementariedade desses dois instrumentos é defendida por Damianovic *et al.* (2005, p. 7), que considera dois aspectos para justificar a vantagem dessa complementariedade:

- (1) As perguntas da entrevista podem esclarecer o que não ficou claro no questionário (perguntas e respostas);
- (2) A entrevista feita mediante análise de questionário oferece possibilidade de correção, ajuste ou adição de perguntas. Por vezes até pode mudar a rota escolhida previamente pelo pesquisador.

### 2.8.3 *Entrevista*

A entrevista semiestruturada<sup>85</sup> aconteceu em data e local escolhidos pela participante, no dia 1 de agosto de 2018 (em uma lanchonete da cidade), foi gravada em celular com a anuência dela e teve duração de 1h38min. A elaboração do roteiro seguiu instruções de Baker (1988, p. 182 *apud* GIL, 1999): 1. Explicar o objetivo e a natureza da pesquisa, informando a entrevistada sobre porque ela foi escolhida. 2. Garantir o anonimato da entrevistada e o sigilo de suas respostas. 3. Informar à entrevistada que suas opiniões e experiências são importantes, que ela é livre para criticar perguntas e colaborar com a solicitação de esclarecimento(s) sobre questões que não entender ou que julgar difíceis de responder; 4. O entrevistado deve saber que é livre para interromper a entrevista a qualquer momento.

A escolha da entrevista do tipo semiestruturada está em concordância com Vieira-Abrahão (2006, p. 223), pois oportuniza “[...] uma visão tão ampla quanto possível das percepções que os informantes têm de si próprios; de sua situação e experiências sociais”, o que, a meu ver, contribui para sondar o processo reflexivo da participante e como ela processa suas experiências por intermédio de reflexões. Rosa e Arnoldi (2006, p. 30-31) corroboram essa visão quanto ao instrumento proporcionar a expressão de “pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados”.

De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista semiestruturada também proporciona momentos oportunos para a inserção de novos questionamentos, além de possibilitar a emergência de temas não previstos, porém relevantes, trazidos pelo entrevistado. As questões de natureza flexível apresentam características particulares que favorecem melhor relacionamento entre entrevistador e entrevistado:

[...] as questões são formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. [...] As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 31)

Para a realização da entrevista, principal instrumento gerador de registros para a análise nesta dissertação, concordo com os princípios da entrevista em pesquisa qualitativa propostos por Rosa e Arnoldi (2006, p. 66): análise dos contextos em que o tema da pesquisa está inserido, análise do contexto cultural e histórico no qual se insere o entrevistado, preparo

---

<sup>85</sup> Cf. apêndice B

físico e emocional do entrevistador e atenção, sobretudo, ao “[...] emaranhado de conhecimentos de que deve ser dotado o pesquisador para a realização da entrevista”.

Com isso em mente, é aconselhável, no planejamento da entrevista, considerar atentamente o que cada questão permite obter e classificar. Rosa e Arnoldi (2006, p. 64) propõem três posicionamentos necessários à formulação das questões: “Qual o interesse da questão para a pesquisa? 2. Com que finalidade foi introduzida essa questão? 3. Que tipos de dados se pretende obter através da aplicação dessa pergunta?”

No entanto, Bogdan e Biklen (1998, p. 97) alertam que obter resposta para todas as perguntas e cobrir os temas planejados para a entrevista seguindo todas as estratégias para obter informações não é o propósito fundamental da entrevista. O pesquisador deve se ater ao objetivo maior da utilização deste instrumento de coleta – “a compreensão de como o entrevistado pensa é o centro da entrevista”, afirmação que está em consonância com o que entendo nesta pesquisa como parte integrante do perfil reflexivo.

Durante a entrevista realizada percebi clima amigável. Isso se deve talvez ao contato frequente que tive com a participante ao longo do curso. Talvez por isso a entrevistada se mostrou à vontade para expor suas reflexões durante a entrevista de longa duração. Ressalto que, ao constatar que um tempo considerável já havia transcorrido, fiz a proposta de retomar outro dia. Porém, ela decidiu prosseguir e chegou a avaliar o momento de entrevista como proveitoso e motivador.

Sublinho que houve validação semântica da ES com uma participante voluntária, também professora de outro CIL de Brasília antes da aplicação da ES com a participante da pesquisa. A validação foi necessária para identificar falhas na elaboração das perguntas e evitar incompreensões no momento da entrevista. A versão final do roteiro utilizado para a ES encontra-se no apêndice b desta dissertação.

#### ***2.8.4 Notas de campo reflexivas***

De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 118), constituem-se como notas de campo a contabilização de todos os escritos do pesquisador, sejam eles descrições contextuais, estratégias, conversas ou transcrições de entrevistas, ideias e reflexões, enfim, “relatos escritos sobre o que o pesquisador escuta, vê, experiencia e pensa ao longo da coleta de dados em um estudo qualitativo”. O autor frisa que pesquisas bem sucedidas dependem também de notas de campo “detalhadas, acuradas e extensivas” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 119)

As notas de campo permitem acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e, quando associadas as demais fontes de registros, contribuem para a análise de dados. Além de anotações descritivas, registrei discussões, especulações, reflexões e comportamentos que indicavam determinada postura atitudinal dos participantes durante as aulas do RNA, assim como minhas próprias percepções e reflexões sobre essas aulas em momentos posteriores.

Por esses motivos, as notas de campo assumiram também um caráter reflexivo como . registros mais subjetivos da jornada, “a ênfase é dada a especulações, reflexões, sentimentos, impressões, problemas, palpites e preconceitos do pesquisador” (BOGDAN e BIKLEN, 1998, p. 122). O autor categoriza essas reflexões e os possíveis insumos que as caracterizam em quatro: 1) Sobre a análise: o que tem aprendido, conexões entre dados ideias adicionais, temas emergentes e padrões; 2) reflexões sobre o método: procedimentos, estratégias utilizadas no estudo, problemas metodológicos; 3) Reflexões sobre dilemas éticos e conflitos: relação entre os valores do pesquisador e a responsabilidade dele com os participantes de pesquisa e com a própria profissão; 4) Reflexões sobre a maneira de pensar: sobre os próprios preconceitos, opiniões, crenças, atitudes e pressupostos a respeito dos participantes ou do contexto.

Identifiquei que, antes da pesquisa, eu compartilhava de uma visão um tanto reducionista sobre a situação atual do ensino de língua estrangeira na escola pública. Quando considerava a questão, enquadrava-me no que Leffa (2011) entende, por analogia, ser a criação de bodes expiatórios, a identificação de diferentes culpados pela atual situação – governo, professores ou alunos (*cf.* item 2.1.2, p. 33). Eu, por muito tempo elegi o meu “bode expiatório” e a reflexão pessoal sobre o tema não ultrapassava a culpabilização do governo.

### 2.8.5 *Relatos escritos da participante*

Foram contabilizados como uma das fontes de dados para a presente pesquisa parte dos registros escritos dos participantes produzidos ao final de algumas aulas, em resposta às atividades propostas pela coordenação do curso RNA. São eles: **atividade 1** – *Identity, experiences and expectations* (A1, 03/04/2018)<sup>86</sup>, sobre a visão de si como profissional, trajetória acadêmica e expectativas com relação ao curso; **atividade 6** (a sexta atividade do curso<sup>87</sup>) – *Questions and impressions* (A6, 14/05/2018), que consta da elaboração de

<sup>86</sup> Identidade, experiências e expectativas. Atividade desenvolvida em parceria com a coordenadora do Módulo Língua Espanhola.

<sup>87</sup> Questões e impressões. O curso RNA contou com um total de sete atividades e do plano de ação. Foi estabelecida uma numeração crescente para as atividades desde a primeira, no início do curso, até a última, ao final. Todas elas, com exceção do Plano de ação, foram postadas no *Edmodo*. As atividades A1, A6 e o Plano de ação se encontram respectivamente, nos apêndices “c”, “d” e “e”.

perguntas que os coordenadores do curso deveriam fazer aos próximos participantes e as perguntas que os mesmos coordenadores deveriam fazer a si mesmos. O **plano de ação** elaborado pela participante (PA, 23/05/2018) foi a última atividade proposta no curso e se refere a uma ação pós-curso, uma espécie de retorno do participante ao seu contexto de ensino como fruto da participação no RNA.

A escolha dessa modalidade remete ao entendimento de Frison (2016), de que as narrativas “permitem revelar os processos de ensino e de aprendizagem, tensionamentos, reflexões, domínio dos saberes cognitivos/metacognitivos, dimensões motivacionais e contextuais sobre as concepções e práticas do professor” (p. 208). Por conseguinte, os registros escritos representam porção expressiva da reflexão dos participantes e servem ao propósito deste estudo.

Esse dado foi percebido nos registros gerados pelas atividades descritas, tanto na A1, que auxiliou no delineamento do perfil inicial da participante, quanto nas atividades A6 e Plano de ação, que contribuíram para o delineamento das iniciativas reflexivas referentes ao perfil emergente. Entendo que atividades dessa natureza reverberam as palavras de Frison (2016, p. 168) sobre a “apropriação retrospectiva do percurso de vida” favorecer o processo formativo.

### **2.8.6 Percurso da coleta de registros**

A coleta de registros necessários á pesquisa foi organizada de acordo com o seguinte percurso:

- ❖ Período de 15 de março a 07 de junho: observação participante e elaboração de notas de campo reflexivas durante e (ou após as aulas do RNA) perfazendo 33 horas, acrescidas de cerca de 10 horas para a elaboração de atividades, leitura e *feedback* escrito para os participantes no ambiente virtual *Edmodo*;
- ❖ Dia 1 de agosto de 2018, gravação de entrevista semiestruturada (ES) em áudio, com duração de 1h38, com Alice, a participante da pesquisa.
- ❖ Dia 24 de maio de 2018, aplicação do questionário avaliativo do curso.

Na próxima seção, abordo as categorias de análise previamente estabelecidas de acordo com o aporte teórico explorado no capítulo 2 desta dissertação.



## 2.9 Categorização das linhas gerais de um perfil reflexivo<sup>88</sup>

No intuito de delinear as linhas gerais do perfil da participante do curso, inspirada em Zeichner (1993), investigarei três possíveis dimensões do seu processo reflexivo<sup>89</sup>: 1) Quem<sup>90</sup>; 2) sobre o quê e, 3) como reflete a professora. Essas instâncias são interconectadas, pois traços pessoais/atitudinais influenciam o “como” e o “sobre o quê reflete”. Ao mesmo tempo, as narrativas das experiências profissionais (inclusas na categoria “sobre o quê reflete”), são tingidas por análise, juízo de valores e características atitudinais da participante. De acordo com o aporte teórico elencado para o estudo, descrevo as seguintes dimensões, cada uma com prováveis elementos constitutivos (categorias) de um possível perfil:

### 2.9.1 *Quem reflete*<sup>91</sup>

Nessa dimensão do processo reflexivo da professora, elenquei como categorias características atitudinais de quem reflete e o que faz o professor que reflete. Utilizei a categorização de Zeichner e Liston (1996) a respeito de traços definidores de uma prática reflexiva. São eles: **1)** Exame e resolução de problemas; **2)** Consciência e questionamento acerca das próprias concepções; **3)** Atenção ao contexto institucional e cultural no qual ensinam; **4)** Participação em desenvolvimento curricular e envolvimento com mudanças propostas na escola.

Perrenoud (2002) também indica como marca do professor reflexivo a **5)** Inovação e corrobora a concepção de Dewey sobre a reflexão do professor denunciar atitudes características. O **6)** perfil atitudinal, apontado como categoria é composto pela categorização de atitudes positivas do professor, apontadas por Silva e de Cária Filho (2016) e acrescidas por Dewey *apud* Zeichner (1993). São elas: a) abertura de espírito; b) empenho; c) curiosidade; d) perseverança; e) otimismo; f) desconforto; g) aspiração ao desenvolvimento profissional. Entendo que esse perfil atitudinal integra as características de quem reflete.

<sup>88</sup> A não observância de alguma característica ou dimensão do processo reflexivo na participante não quer dizer necessariamente que ela não a possua. Tal dimensão ou característica pontual pode não ter sido revelada dentro dos limites de tempo e recorte teórico-metodológico da pesquisa.

<sup>89</sup> A elaboração das categorias prévias não visou esgotar o assunto, mas propor elementos possivelmente constitutivos das linhas gerais de um perfil reflexivo da professora em formação e, a partir dele, alcançar o objetivo basilar da pesquisa aqui relatada.

<sup>90</sup> Como fruto da apropriação da base teórica estudada e problematizada na pesquisa aqui descrita, saliento ainda, apoiada em Zeichner (1993), a importância de saber como e sobre o que reflete o professor. Entendo também a relevância de se acrescentar à categorização do autor, a dimensão do professor que reflete.

<sup>91</sup> Enumerei com numerais cardinais (em negrito) as categorias.

Adicionadas a elas, Perrenoud (2002) ainda identifica no professor reflexivo: **7) Aceitação** sobre ser parte do problema.

A **8) Autoavaliação**, na perspectiva de Madsen (2005), a autoconsciência FURNHAM, 2012, LIBERALI, 2012) e a autoanálise (FREITAS, 2012) também foram tratadas no aporte teórico desta dissertação e podem, a meu ver, ser identificadas por intermédio das seguintes subcategorias: a) percepção de “pressões rotinizantes (PRABHU, 1996; ALMEIDA FILHO, 2017); b) Análise das próprias crenças (BARCELOS, 2006, DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993); c) Identificação de problemas (CONSOLO; TEIXEIRA, 2010 *apud* FREITAS; BARBIRATO, 2016); d) Explicação e justificação do próprio ensino (análise de abordagem, ALMEIDA FILHO, 2017); e) Capacidade de questionamento e de autoquestionamento (que inclui intervenções e mudanças, GHEDI, 2002).

Como essência da reflexão, a ética é parte constituinte da dimensão “quem reflete”. A categoria **9) Demonstram postura ética** é analisada por meio da verificação de indícios do compromisso consigo, com os alunos, colegas de profissão, com o local de trabalho e com a própria profissão (MATEUS, 2013; SOUZA, 2010; ALMEIDA FILHO, 2006; MORIN, 2011; EVENS, 2016; JOHANN, 2009; MELO BARBOSA, 2014; VEIGA; ARAÚJO, 2007).

Parte integrante da presente dimensão analítica, investigo o que considero ser uma característica integrante do perfil de quem reflete. **10) Empreendem a meta reflexão** (RIBEIRO, 2003; DAWSON, 2008). Essa categorização é a última a ser considerada para a investigação das características de “quem reflete” e é definida como conhecimento sobre o próprio conhecimento e reflexão, capacidade de autoregulação e percepção do grau de sucesso em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente.

### **2.9.2 Sobre o que reflete**

As categorias destacadas para esta dimensão do processo reflexivo constituem, a meu ver, possíveis insumos para a reflexão do professor em serviço e em formação: **1) A base de conhecimentos** para a atuação profissional e na operação de ensino com qualidade crescente (QUEVEDO-CAMARGO, 2013; ALMEIDA FILHO, 2017); **2) A compreensão das matérias pelo aluno** (SCHÖN, 2000); **3) A história de vida/formação** (NÓVOA, 1997, ALMEIDA FILHO, 2016); **4) As interações entre professores e aprendentes** (CELANI, 2010; ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2016); **5) As materialidades do ensino** (ALMEIDA FILHO, 2017) e; **6) Os desafios para o ensino, formação e reflexão** (SILVA; ARAGÃO, 2013; MICCOLI, 2018, PERRENOUD, 2002)

### 2.9.3 *Como reflete*

Na pesquisa inserida nesta dissertação, mais precisamente o que o referencial teórico revelou no tempo destinado ao estudo, vejo que esta dimensão se caracteriza por duas subcategorias: **1)** a sistematização do pensamento. Nesse aspecto concordo com Bassot (2016) sobre o refletir sistemático ir além de unicamente pensar sobre algo, envolve também a organização e a profundidade do pensamento para alcançar o máximo benefício dele. Isso envolve, de acordo com a autora, frequência, contextos de reflexão, profundidade e alcance.

**2)** Os recursos para a reflexão, possíveis ferramentas auxiliadoras na indução do processo reflexivo sistematizado, podem segundo o aporte teórico explorado, facilitar, inspirar ou promover essa reflexão. São eles: observação e(ou) gravação de aulas, uso de roteiros reflexivos, reuniões de coordenação, conversas com outros professores (ALMEIDA FILHO, 2017); grupo de análise coletiva das práticas, planejamentos, revisão de planejamentos (PERRENOUD, 2002); diários reflexivos ou introspectivos, questionários e sessões reflexivas (GIMENEZ, ARRUDA e LUVIZARI., 2004).

## 2.10 Metodologia de análise dos dados

O conceito de análise de dados aponta para organização sistemática do que foi coletado ao longo da pesquisa. De acordo com a definição de Bogdan e Biklen (p. 205), isso envolve: “[...] divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e transmitido aos outros. [...] Em caso de pesquisa aplicada, o produto final deve ser um plano de ação” (p. 167).

Assim como há diferentes estilos de pesquisa qualitativa, existe também uma variedade de maneiras e abordagens para proceder à análise de dados. No presente estudo, concordo com Bogdan e Biklen (1998) e segui os trâmites das duas abordagens fundamentais sugeridas pelos autores: 1) a análise concomitante com a recolha dos dados e 2) a análise pós-coleta de dados. A primeira aponta para a necessária reflexão sobre aquilo que se vai descobrindo no período de inserção no campo de investigação, parte integrante de todos os estudos qualitativos. Percebo que os primeiros ensaios de análise se deram durante os movimentos iniciais de coleta de registros (observação participante) e as reflexões resultantes deles nas notas de campo reflexivas.

Para o investigador inexperiente, os autores aconselham a primeira abordagem. No entanto, a análise mais formal, segundo eles, deve ser feita após recolha da maior parte dos dados e após fundamentação teórica consistente e bem estruturada (op. Cit., p. 206). No caso

da pesquisa registrada nesta dissertação, a análise formal só aconteceu depois da junção dos padrões advindos da reunião de todos os dados coletados e da reflexão suscitada por eles.

A regra mais elementar do estudo de caso qualitativo, que pode ser associada também ao trabalho com os dados é descrita por Stake:

Direcione o melhor do seu intelecto à densidade dos acontecimentos. O trabalho intelectual é supostamente observacional, porém, numa perspectiva crítica, é mais reflexivo. O pesquisador está comprometido com a ponderação das reflexões, deliberando sobre memórias e registros (STAKE, 2005, p. 449. tradução nossa<sup>92</sup>).

No esforço de atribuir sentido aos dados, Simons (2009) distingue dois conceitos que podem interagir. Um deles é a “[...] *Análise* – processo formal indutivo que procura explicar – e a *Interpretação*, mais intuitiva e que ganha compreensão e insights de uma abordagem holística dos dados” (SIMONS, 2009, p. 464, tradução nossa<sup>93</sup>).

Com o propósito de melhor adequação às escolhas metodológicas deste estudo, a Triangulação foi utilizada como instrumento de análise que intenta a validação dos dados qualitativos e conseqüente coerência da análise, que assim contemple os objetivos traçados inicialmente. Stake (2000, p. 454) diz que a triangulação tem sido geralmente considerada um processo de uso de múltiplas percepções para clarificar um sentido, verificando a recorrência de uma observação ou interpretação, além das diferentes visões sobre um mesmo caso. O autor faz uma relação desse conceito com um dos interesses do pesquisador qualitativo, qual seja, a diversidade de percepções. Dessa forma, a triangulação ajudaria a identificar diferentes realidades.

Nessa ótica, para o delineamento do perfil inicial, a triangulação de dados foi realizada primeiramente de maneira geral, a partir dos aspectos mais relevantes desse perfil que foram recorrentes nos registros elencados para esta etapa: entrevista semi-estruturada (ES), Atividade 1 (A1), feita na chegada ao curso RNA e notas de campo reflexivas. Sigo o mesmo padrão para o delineamento de possíveis iniciativas reflexivas emergentes do contexto de pesquisa em foco, por intermédio da análise dos registros: ES, questionário de avaliação do curso RNA (QA), Plano de ação (PA – tarefa sugerida ao final do curso RNA) e a atividade 6 (A6), realizada ao final da iniciativa formativa.

---

<sup>92</sup> Do original: “Place your best intellect into the thick of what is going on: The brainwork ostensibly is observational, but more critically, it is reflective. The researcher is committed to pondering the reflexions, deliberating on recollections and record.”

<sup>93</sup> Do original: “analysis—a formal inductive process that seeks to explain—and interpretation, a more intuitive process that gains understanding and insight from an holistic grasp of data.”

Este procedimento tenciona validar categorias e subcategorias, ampliá-las, identificar possíveis nuances de sentido ou até mesmo novos elementos, categorias e(ou) subcategorias não percebidas pela pesquisadora antes da iluminação advinda da análise geral dos dados empíricos. A síntese, ao final da análise de cada perfil reflexivo, contribui, a meu ver, para afastar o “risco do saber imediato” (BOURDIEU, 2004, p. 23)<sup>94</sup>, ao qual o pesquisador iniciante é susceptível.

Sendo assim, procedo então ao próximo capítulo, onde apresento e discuto os dados da pesquisa.

---

<sup>94</sup> “O fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato” (BOURDIEU, 2004, p. 23)

### 3 ANÁLISE DE REGISTROS

O presente capítulo consta de três seções. A primeira foi destinada ao delineamento do perfil reflexivo da participante da pesquisa ao iniciar o curso, tendo como base os instrumentos de coleta: Entrevista semiestruurada (ES), Atividade 1 (A1), feita na chegada ao curso RNA e notas de campo reflexivas. Esse procedimento se faz necessário para conhecer como se dá o processo reflexivo da participante, manifesto em seu perfil de docente reflexiva, ao iniciar um curso formativo. Dessa maneira, tencionamos responder à **primeira pergunta de pesquisa – como se caracteriza o perfil reflexivo da docente ao iniciar o curso?**

Na segunda seção, analiso possíveis elementos que afloram na reflexão da participante no recorte formativo RNA e logo após o curso, elementos esses que podem indicar um novo perfil reflexivo. A finalidade desse procedimento é responder à **segunda pergunta de pesquisa – quais são e como se caracterizam possíveis iniciativas reflexivas integrantes de um perfil emergente da professora participante no contexto da experiência formativa e logo após ela?** Com este intento, utilizo os instrumentos de coleta: ES, questionário de avaliação do curso RNA (QA) e duas atividades escritas propostas no curso e respondidas, em escrito, pela participante: plano de ação (PA) e atividade 6 (A6).

A terceira seção compreende as considerações finais, onde, de maneira sintética retomo a pesquisa que integra esta dissertação.

Para alcançar os propósitos da pesquisa nesta dissertação relatada, separar esses momentos – anterior ao curso e os momentos durante e após o curso – é condição para a fidelidade aos dados da realidade e conseqüente consistência do trabalho. Delinear o perfil reflexivo inicial da participante possibilita maior objetividade na identificação e caracterização de possíveis iniciativas reflexivas emergentes como resultado do movimento da reflexão da professora ao longo e depois do recorte formativo. Vejo que este trâmite diminui a possibilidade de enganos, como por exemplo, creditar a uma possível influência do curso alguma característica do processo reflexivo da participante que, na verdade, já poderia estar presente em seu perfil inicial.

Esse procedimento analítico, cotejado com o aporte teórico elencado e categorizado, serve ao propósito principal desta pesquisa, qual seja, delinear o perfil reflexivo da participante em contexto de um curso formativo. Saliento que as referências feitas à experiência formativa e a como os participantes a analisam (na segunda sessão) servem ao desenho dos contornos da reflexão com elementos provenientes da experiência no curso.

Portanto, apesar de o perfil reflexivo apontar para o curso e representar também uma resposta a ele, esta pesquisa não se trata inicialmente de análise desta iniciativa formativa.

### 3.1 Delineamento do perfil reflexivo inicial

A presente seção visa a delinear o perfil reflexivo inicial da participante e, conseqüentemente, responder a pergunta de pesquisa 1: Como se caracteriza o perfil reflexivo da participante ao iniciar o curso? Para tanto, dados gerados pelos instrumentos de coleta entrevista semiestruturada (ES), notas de campo reflexivas (NCr) e atividade 1 (A1) do curso Reflexão na Ação serão utilizados na triangulação de dados para a análise de acordo com categorias pré-elaboradas e enumeradas no capítulo metodológico (cf p. 93 ).

Os dados gerados pelos instrumentos de coleta indicam com maior ênfase o compromisso de Alice consigo mesma e com a profissão. Sua iniciativa de procurar uma experiência formativa continuada, mesmo atuando em duas escolas diferentes e exercendo funções diferentes pode ser considerada uma evidência desses compromissos, dado reiterado já na primeira linha de sua primeira composição escrita.

A participante revela algo que marca todas as outras tarefas realizadas por ela, as suas falas em entrevistas e o seu comportamento no curso. O excerto abaixo aponta para esse grau de compromisso com a profissão, uma característica ética, de acordo com Souza (2010). Compromisso que é reafirmado pelo envolvimento amoroso de Alice com o que faz, salientado na segunda parte do excerto, quando ela relata os resultados de experiência como professora da *Round Table* (RT):

*[1] [...] Vejo-me como professora. Isso significa que ensinar é parte relevante da minha identidade [...] A experiência fortaleceu ainda mais o meu amor por educação, ensino e aprendizagem de línguas (A1, 01/08/2018)*

Ao falar sobre a própria trajetória, quando os sorrisos foram mais largos e frequentes durante a entrevista, Alice tem memórias que julga motivadoras. Como forte elemento da sua formação, ela menciona experiências passadas e sobre como os professores que teve a ajudaram na decisão de ser professora e na maneira como ensina hoje. Esse aspecto de Alice remete à visão de Tardif (2002) sobre o pensamento do professor. O autor defende que o professor não pensa só intelectualmente, mas com a sua dimensão emocional afetiva e interpessoal sobre suas próprias experiências e história de vida. Isso pode ser percebido nos excertos abaixo:

[2] P: você já parou pra pensar sobre como você ensina?

Alice: *bastante.*

P: a que você atribui a sua maneira de ensinar?

Alice: *atribuo à tia Dione, da terceira série. Eu gostava muito dela, ela era mágica. Nunca esqueci a forma como ela ensinou sobre o descobrimento do Brasil para uma criança de 8 anos: aqui está o Brasil, segura o Brasil (colocou em minhas mãos a minha bolsinha de lápis), e aí os portugueses chegaram aqui e “nossa, vamos pegar pra gente, é nosso” (tomou abruptamente a bolsinha da minha mão). Hoje eu amo esse tipo de atividade sinestésica e que usa a realidade do aluno também com fundo crítico. Eu vejo que é uma influência do olhar crítico que tia Dione me traz. É isso, ela me influenciou muito. A minha sala de aula tem a ver com a minha professora da terceira série (ES, 01/08/2018 )*

[3] A experiência dos professores que teve no período em que foi aluna da Round Table (RT) inspiram Alice até hoje. Ela narra que as aulas na RT eram prazerosas e os professores incríveis. Como professora hoje, ela sente a influência desses profissionais ao planejar e na maneira de conduzir suas aulas. De maneira semelhante, ela também valoriza muito os treinamentos oferecidos por esta mesma escola e feitos por ela nos períodos em que atuou como monitora, professora e como coordenadora. (NCr, 22/03/2018).

Sem economizar palavras e expressões de satisfação na entrevista e ainda linhas para relatar a sua trajetória de desenvolvimento profissional na atividade 1(A1), a participante, em outro momento da mesma entrevista, rememora esta primeira tarefa e a elogia, como ilustra o fragmento abaixo:

[4] P: Qual a sua opinião sobre as tarefas escritas sugeridas pelo RNA?

Alice: *aquela primeira atividade sobre ser professor, identidade, trajetória docente, foi fantástica.*

P: O que percebeu enquanto escrevia?

Alice: *teve um efeito gigantesco em mim, em minha reflexão sobre tudo aquilo pra poder continuar o meu caminho! Entrei em contato comigo mesma. Tudo isso que eu te contei sobre as minhas experiências e os meus processos como professora, eu parei pra pensar nisso tudo a partir daquilo, de escrever (ES, 01/08/2018).*

A reação de satisfação expressa no semblante de Alice por ter feito a tarefa escrita sobre a trajetória formativa foi perceptível. Quando ela se refere a *ter parado pra pensar* sobre as próprias experiências, uma dessas avaliada por ela como negativa sugere retomada de si enquanto professora ou, como defende Nóvoa (2000), uma apropriação retrospectiva da própria história de vida.

Alice confirma isso quando diz *entrei em contato comigo mesma*. Diante dessa fala, trago Nóvoa (2000) e Frison (2016), pois esses autores mostram que as narrativas permitem revelar, dentre outras coisas, tensionamentos, reflexões, dimensões motivacionais e contextuais sobre as concepções e práticas do professor. Revisitar processos, no caso de



Alice, causou-lhe satisfação e bem-estar, reverberando Hiver (2015) e Dörnyei (2017), autores com o pensamento alinhado no que se refere à importância das narrativas principalmente aquelas referentes a eventos negativos.

A maneira como Alice se coloca ao ter retomado experiências por meio da escrita, relembra-me Miccoli (2007) no que diz respeito às implicações de narrar ou refletir sobre experiências. No entendimento da autora, a narrativa ou explicação da experiência tem o poder de fazer com que o narrador se encontre de outra maneira na experiência narrada. Ressalto esse aspecto em Alice. Quando rememora vivências de professora, acessadas novamente na atividade A1, ela parece se encontrar nelas por meio da reconstrução dessas experiências para assim, segundo ela mesma, *continuar* o seu caminho profissional.

Outra característica que sobressai em Alice quando aborda a própria prática e trajetória é a busca de compreensão por intermédio da autoavaliação (ALMEIDA FILHO, 2017; FREEMAN, 2016; PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992), mais especialmente, dos eventos negativos. Para isso, relata em entrevista que gosta do procedimento psicoterápico para explorar o porquê de determinados comportamentos e tendências. Ela tem feito terapia já há algum tempo. Esse gosto por explorar razões é saliente também em sua prática docente – a investigação das origens de suas crenças e atitudes.

No momento em que descreve como se processa a sua reflexão, por exemplo, Alice afirma fazer o caminho de volta, da situação atual ou da angústia que sente no momento até o gatilho que originou a situação ou a sensação. A título de exemplificação, ao explicar o que provoca a sua reflexão como professora, ela relata esse procedimento de refazer o caminho e também registra que, por vezes, os alunos desencadeiam a sua reflexão:

*[5] [...] quando eu estou angustiada, quero resolver, saber de onde vem isso, como, porque isso incomoda. Ou quando eu piso na bola muito feio, daí eu paro pra pensar como eu cheguei a esse ponto. Por exemplo, quando eu comecei a gritar com os alunos, daí eu me perguntei: porque estou gritando? O que me trouxe a esse estado? Eu nunca fiz isso antes... Sempre reprovei essa concepção de relacionamento com o aluno, isso nunca aconteceu antes (ES, 01/08/20018)*

*[6] Ao comentar sobre sua relação com os alunos, Alice disse que (com exceção do evento particular sobre gritar) ela sempre prezou muito por manter um clima agradável em aula, ela gosta quando se sente próxima deles e “a coisa flui”. Ela aponta o relacionamento interpessoal junto ao filtro afetivo como a chave do ensino, que perpassa saber se o professor vai conseguir se conectar com aquela pessoa ou não e se aquela pessoa vai se conectar com as outras ao redor dela para criar um ambiente mais colaborativo ou não. A construção de relacionamentos saudáveis é a chave para Alice [...] Sou assim, a relação que tenho com eles me acompanha, as vezes estou dirigindo e lembro de algo que algum aluno disse e já começo a pensar sobre aquilo, sobre o que*

*pode representar... tem alunos que realmente provocam nossa reflexão, isso é muito positivo. Alice parece ser bem relacional, a preocupação dela com a questão afetiva e emocional também é muito marcante em suas falas (NCr, 17/05/2018)*

O excerto 5 ilustra o que Perrenoud (2002) diz sobre fatores motivadores de reflexão. Entre eles, o autor inclui tanto incidentes típicos da prática, docente, quanto sentimentos, até inclusive os negativos (frustração ou raiva a superar), problemas a solucionar, crises, ajuste de relações e até busca de sentido e de identidade. O autor também se refere a incidentes extremos como potenciais provocadores de reflexão, tais como depressão, cólera, conflitos, indisciplina, classificados por ele como geradores de desconforto e de maneira semelhante, gatilhos para a reflexão, que identificam o professor reflexivo como aquele que consegue ter atitude positiva frente a essas realidades.

A contraposição entre o evento descrito no excerto 5 e a valorização do relacionamento com o aluno, destacada no excerto 6, revela uma tônica na reflexão de Alice. O que pode parecer, à primeira vista uma contradição, em meu entendimento, aponta para uma característica recorrente em sua fala, ela não teme se expor e, sem embaraços, relata as vezes em que *pisa na bola*. Esse aspecto da reflexão de Alice mostra a caracterização do professor reflexivo feita por Perrenoud (2002) – alguém que está envolvido com a verdade do ser.

Talvez essa tendência de Alice à exposição possa ser atribuída a sua trajetória profissional. Ela relata já ter experimentado frustração e insatisfação com o trabalho que realizou e retoma eventos criticamente, o que alude à ideia de Perrenoud (2002, p. 67), sobre algumas trajetórias pessoais induzirem a uma postura reflexiva, diferente de outras, que acostumam as pessoas com um mundo “em ordem”. As autorreflexões de Alice ilustram uma profissional consciente das próprias limitações, até das possibilidades e do contexto (não muito ordenado) no qual está inserida.

Como exemplo de experiência negativa que gerou grande desconforto e frustração em Alice, o evento referido no excerto 4, foi parte da experiência que, segundo ela, marcou não só o seu percurso profissional, mas a sua vida. Quando foi aprovada em concurso público, ela deixou de trabalhar como professora na RT e, pela primeira vez, passou a lecionar numa escola da rede pública de Ensino Fundamental, numa localidade em vulnerabilidade social, onde atuou por cinco anos. Dentre os ocorridos nesse lugar, Alice narra uma prática comum que existia nessa escola na relação entre professores e alunos:

[7] Tudo naquele lugar se resolvia no grito, todos os professores gritavam, até que comecei a gritar também [...]Tudo aquilo que eu sabia e que eu vivi até aquele momento parecia não ter o menor valor pra os alunos de lá. Não era o inglês que eu oferecia uma vez por semana que ia mudar a vida deles. A coisa é muito mais complexa, eles precisam de coisas muito mais básicas... É a tal da pirâmide das necessidades de Maslow<sup>95</sup>... Antes, na RT eu trabalhava com pessoas que estavam no topo e para elas o inglês era só um plus. Agora eu estava trabalhando com pessoas que não tinham o mínimo! Então, como eu, professora de inglês poderia suprir isso ou tentar? Bem louco, dá muito o que pensar. Eu fui naturalizando umas coisas e hoje vejo que regredi muito nessa época [...] Eu não consegui. Mexeu muito com o meu ego saber que, apesar de ter tentado, eu não estava fazendo um bom trabalho. **Não acho que seja impossível, mas eu não consegui** Foi arrogância da minha parte acreditar que eu poderia ensinar naquela escola da mesma maneira que eu fazia na RT, com os mesmos resultados [...] Eu acho que as experiências que eu tive lá me tornaram uma pessoa mais amarga. Amarga é uma palavra forte, mas com um certo teor de melancolia [...]Ao mesmo tempo, apesar de achar que eu não fui uma boa professora lá, não acho que minhas aulas foram boas, eu vejo muito mais sentido trabalhar com esse público do que trabalhar como o público da RT e da COOP, que já são pessoas privilegiadas. **Eu vejo muito mais sentido trabalhar na rede pública do que na privada.** Sinto que na rede privada eu lido com pessoas já privilegiadas e dou bem mais privilégio pra elas. Não é algo que me dá a mesma satisfação de **quando eu acho que estou oferecendo ferramentas para mudar a vida de alguém genuinamente.** [...] acho que ofereci alguma coisa de inglês para dois ou três durante um ano, mas eu acho que em outras questões mais pessoais e subjetivas é que a mágica realmente acontecia, nas trocas de convivência (ES, 01/08/2018, grifo nosso)

O relato de Alice no excerto 7 mostra um contexto de trabalho que representa um desafio à prática de ensino de LE no Brasil, o contexto da escola pública regular de ensino (BARCELOS, 2008; MICCOLI, 2011; LEFFA, 2014; SCHMITZ, 2011). Leffa (2014) analisa a situação reconhecendo que existe uma tendência à eleição de bodes expiatórios, que recebem a culpa pela gravidade da situação. O bode pode ser tanto o governo, quanto o professor ou os alunos. O que não procede, segundo este autor, pois a situação é mais complexa do que se imagina e culpabilizar unicamente um dos agentes envolvidos na problemática, reduz a sua complexidade.

No caso de Alice, ao relatar a situação pontual sobre gritar com os alunos, apesar de mencionar a prática comum do lugar, ela não culpabiliza o ambiente e reconhece o erro (*eu comecei a gritar [...] eu não consegui [...] eu fui naturalizando [...] não fui uma boa professora*). Ela se responsabiliza por sua ação e faz o caminho de volta por intermédio de

<sup>95</sup> Hesketh e Costa (1980): “As necessidades humanas, segundo Maslow, estão arranjadas numa hierarquia que ele denominou de hierarquia dos motivos humanos. Conforme o seu conceito de premência relativa, uma necessidade é substituída pela seguinte mais forte na hierarquia, na medida em que começa a ser satisfeita. Assim, por ordem decrescente de premência, as necessidades estão classificadas em: fisiológicas, segurança, afiliação, autoestima e autorealização. A necessidade fisiológica é, portanto, pública mais forte, a mais básica e essencial, enquanto a necessidade de autorealização é a mais fraca na hierarquia de premência (p. 59).” Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v20n3/v20n3a05> Acesso em: 01 out. 2018. De acordo com a participante, os alunos com os quais lidava não tinham suas necessidades básicas atendidas. Na pirâmide, esse nível é chamado de fisiológico, em que se enquadram necessidades tais como: saúde, moradia, segurança e habitação.

autoquestionamentos para tentar entender porque fez aquilo. De acordo com Almeida Filho (2016) e Perrenoud (2002), autoquestionar-se é uma característica do professor reflexivo, assim como incluir-se no problema (Alice faz isso quando se responsabiliza).

A postura de Alice diante dessa experiência em particular indica uma das características sugerida por Dewey (1938) ao se referir ao professor reflexivo, a abertura de espírito, que envolve admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força – *Foi arrogância da minha acreditar que eu poderia ensinar naquela escola da mesma maneira que eu fazia na RT, com os mesmos resultados.*

Essa experiência foi retomada também numa das aulas do RNA, quando os professores discutiram sobre a realidade de ensinar língua inglesa na rede pública de ensino. Alice fez um comentário que foi aceito pelo restante da turma, o que reitera o excerto abaixo:

[8] [...] Hoje a discussão foi acalorada. Fico impressionada como experiências de professores de línguas em escolas públicas são marcadas por sentimentos intensos. Alice se manifestou dizendo que *mal tinha tempo para respirar, imagina para refletir sobre a prática, pois eram quase 500 alunos, muitos com problemas seríssimos fora da escola.* (NCr, 03/05/2018).

Os excertos 7 e 8 podem ser interpretados de maneira a descortinar muito sobre o processo formativo e sobre Alice em termos atitudinais. É saliente na narrativa da participante o que Blatyta (1999) diz sobre o processo da formação ser marcado por avanços e retrocessos. Alice classifica esse período como regressão, época em que suas aulas, em seu próprio julgamento, não eram boas, pois passaram a refletir um tipo de ensino naturalizado. (ALMEIDA FILHO, 2017; PRABHU, 1990).

Sobressaem também nestes últimos dois excertos, o incômodo de Alice por não ter conseguido fazer um bom trabalho nessa escola e o diagnóstico negativo nas palavras *amargurada* e *certo grau de melancolia*. Todavia, ela não descarta a possibilidade de algo diferente acontecer nesse lugar (*Não acho que seja impossível*) e de poder *oferecer ferramentas para mudar genuinamente a vida de alguém*, fato que aconteceu, mas não como ela havia planejado. É perceptível nessas considerações de Alice um traço de otimismo e visão positiva de si mesma. Incômodo e otimismo são possíveis características atitudinais positivas do professor de línguas pontuadas por Silva e Caria e Filho (2016).

Apesar da experiência narrada, Alice demonstra visão positiva de si também em sua tarefa escrita. Ao fazer uma retrospectiva sobre a sua formação, Alice se autoavalia numa fala que ilustra o conceito de abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 2017) sobre a base sólida que sustenta o ensino que produz e a capacita para dar razões a sua prática como professora:

[9] *Hoje sou uma professora confiante e experiente e em condições de contribuir com a formação dos colegas de trabalho [...] Sinto que eu tenho uma noção sólida do porquê eu faço o que faço em sala de aula. Existe uma razão clara por trás da maioria das minhas escolhas como professora que me oferece uma base sólida a partir da qual desenvolvo o meu trabalho (A1, 19/03/2018 )*

No excerto 7, nota-se também compromisso com a comunidade da rede pública de ensino dos locais menos favorecidos: *Eu vejo muito mais sentido trabalhar na rede pública do que na privada*. Essa ideia é reiterada num comentário em outro momento da entrevista, quando Alice afirma que a situação das minorias e de comunidades carentes sempre foi um tema com um apelo muito forte para ela.

O compromisso de Alice se harmoniza ao ideário do professor, cuja reflexão ética o faz comprometer-se com a coletividade (JOHANN, 2009), assim como com o tipo de ensino que empreende (ALMEIDA FILHO, 2016). A reflexão de Alice parece ultrapassar a questão da prática de ensino, sublinha elementos contextuais da sua atuação e, por isso, extrapola os limites da sala de aula. o conteúdo dessa reflexão desenha o perfil de uma professora como agente de transformações sociais (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2002; PERRENOUD, 2002, TARDIF, 2002 e ORTENZI, 1997).

O tipo de ensino ao qual Alice se refere atenta para os aprendentes. Observo isso na sugestão feita por Alice de algumas perguntas que o professor deve fazer a si mesmo em relação aos seus aprendentes, na tentativa de compreendê-los, para então viabilizar o ensino de maneira que a nova língua *converse* com eles e a aprendizagem seja significativa:

[10] *Como essas pessoas chegaram até aqui? O que elas querem realmente e como o meu trabalho ajuda em alguma coisa? Acho que isso é uma reflexão muito importante para quem trabalha na Secretaria de Educação principalmente [...] você está lidando com gente que nem você, que tem todas as questões complexas como você tem e outras que você nem imagina e como se encaixa ensino de inglês e de espanhol para essas pessoas? E como eu vou fazer esse idioma conversar com essas pessoas? (ES, 19/03/18).*

Essas perguntas de Alice, reflexo da preocupação dela com seus aprendentes e com a adequabilidade de um ensino com o qual eles conversem se afinam ao questionamento proposto por Zeichner e Liston (1996) – os resultados são bons, para quem e de que maneira? e não meramente meus objetivos foram alcançados? Inclusive a visão dela sobre ensino (a mesma de ALMEIDA FILHO, 1999) transparece no tipo de perguntas elaboradas por ela. Esse ensino deve alcançar sua finalidade maior – o bem dos alunos por meio de uma prática responsável e promotora de condições favoráveis à aquisição da língua.

O compromisso de Alice com os aprendentes é reforçado também nos dois excertos abaixo, quando ela se pronuncia sobre uma característica fundamental do que considera ser o bom ensino de línguas (excerto 11) e quando discorre sobre o que acredita ser sua responsabilidade como professora (excerto 12):

*[11] Acho que a questão do aluno conseguir transferir aquele conhecimento para a vida dele e entender como aquilo se relaciona com ele é um dos pontos chave do ensino. Pensar em como personalizar o processo e ele conseguir transferir aquilo para a própria realidade e necessidades (ES, 22/03/2018),*

*[12] [...] Nossa responsabilidade enquanto gente lidando com gente é gigantesca. Eu já criei trauma em alunos, eu sei disso, eu já fiz aluno chorar... sabe? Já fiz estrago e me arrependo. O saldo é mais positivo do que negativo, mas eu acho que a principal responsabilidade de qualquer professor é não estragar as pessoas, não causar sofrimento, porque, de verdade, é muito sensível, você está mexendo com o ego da pessoa, com o que ela acredita se é capaz ou não de aprender, se ela tem facilidade ou não, você lida com todas as experiências que ela já teve com professor na vida... toda a bagagem que a pessoa traz, a gente tem que tomar cuidado com essa bagagem que reviramos (ES, 22/03/2018)*

Na NCr abaixo, elaborada no início da aula sobre materiais didáticos, o mesmo compromisso pode ser observado quando Alice se refere ao papel do livro didático no fazer do professor. Fica claro mais uma vez o benefício que deve ser proporcionado ao aluno por intermédio desse instrumento. É notável o cuidado de Alice com a observância da reação do aluno ao material:

*[13] Achei bem lúcida a maneira como Alice se relaciona com o material didático. Ela sobrepõe o interesse do aluno ao uso desse instrumento: O livro não deve ditar a aula ou controlar o processo de ensino e sim ser visto como um instrumento que fornece exemplos. O conteúdo deve ser relevante para o aluno, ele deve entendê-lo e se identificar com o livro” (NCr em 05/04/18)*

Os excertos 11, 12 e 13 indicam três aspectos diferentes do compromisso de Alice com os seus alunos. Além de assumir a necessidade de compreender os alunos e beneficiá-los por meio de uma prática marcada pela reflexão sobre o contexto no qual esses aprendentes estão inseridos (excerto 10), Alice ainda sugere um tipo específico de ensino que personalize a experiência de aprendizagem do aluno (*Pensar em como personalizar o processo e ele conseguir transferir aquilo para a própria realidade e necessidades*).

O uso, adequabilidade ou elaboração do material didático é um tema correlacionado a essa personalização do ensino mencionado por Alice no excerto 11. É necessário, no entendimento dela, que haja identificação por parte dos aprendentes com o ensino e com o material didático para a promoção do uso da língua de uma maneira que faça sentido para o

aluno. Essa reflexão de Alice sobre a prática ressoa duas das dimensões elencadas por Schön (2000): 1) a compreensão das matérias pelo aluno; 2) a interação interpessoal entre professor e aluno.

Os dados analisados ainda mostram outros dois compromissos assumidos por Alice. Um deles com a equipe de professores que coordena. Em comunicação pessoal, ela comentou que havia convidado os quatro professores de sua equipe para fazerem o RNA com ela. Dois deles aceitaram o convite. Alice fala com satisfação sobre as contribuições do curso para o avanço profissional de um desses professores. Ela relata que as mudanças no(a) colega de trabalho foram perceptíveis.

Dados colhidos por meio dos três instrumentos de pesquisa apontam para o compromisso da participante com a sua equipe de professores (atividade escrita, entrevista e notas de campo reflexivas – NCr), assim como indicam os excertos abaixo:

[14] [...] Hoje Alice comentou novamente sobre a sua satisfação em ter convencido dois dos professores da equipe que coordena a fazerem o RNA com ela. Ela acredita que o curso será bom tanto para ela quanto para os professores da equipe que coordena (NCr em 22/03/2018)

[15] [...] Percebo como Alice valida os comentários dos dois colegas professores de sua equipe durante as aulas e os chama à discussão, fazendo questão de socializar ideias deles assim como suas experiências bem sucedidas em sala. Como a relação entre eles é amigável! (NCr em 17/05/2018)

[16] [...] Vejo o quanto o curso fez bem àquele(a) professor(a)<sup>96</sup>, é perceptível no comportamento da pessoa lá na escola, o quanto as aulas melhoraram, como ele(a) está mais envolvido(a) (ES, 22/03/2018)

[17] *Como professora, profissional e vice-diretora, quero oferecer sessões sólidas de treinamento e desenvolvimento de professores e garantir as melhores práticas para nossos alunos. Eu me vejo como alguém que poderia ajudar outros professores a se sentirem mais confortáveis em suas próprias peles e ensinarem melhores lições. Tenho certeza de que este curso está me oferecendo ainda mais oportunidades de refletir sobre minhas práticas e sobre mim mesma e, como professores, nunca podemos deixar de aprender. (A1, 19/03/2018, grifo nosso)*

A conduta de Alice durante as aulas do RNA, no que diz respeito ao relacionamento com os professores sob sua coordenação evidencia o quanto ela se preocupa com o desenvolvimento profissional dos colegas, assim como valoriza o avanço deles. O respeito dela por eles também transparece em entrevista e tarefa escrita. Esse fato remete à concepção de Mateus (2013) sobre a formação acontecer pela via da promoção do outro por meio da valorização do seu trabalho e desenvolvimento.

---

<sup>96</sup> Por questões éticas, o nome da pessoa a qual Alice se refere não foi revelado.

No entanto, mesmo tratando-os com respeito, Alice não deixa de perceber uma determinada atitude dos professores, outra questão abordada por ela em entrevista. A narrativa desse evento ecoa Silva e Aragão (2013) no que se refere a um dos desafios para a formação de professores no Brasil atualmente: a necessidade de mudança de atitude dos envolvidos no ensino e aprendizagem. Quando responde sobre a existência de possíveis estratégias para fomentar a reflexão, Alice narra tentativa de promover uma iniciativa formativa entre os professores de sua equipe:

*[18]Uma coisa que a gente tentou fazer foi um questionário sócio econômico, cultural, ao mesmo tempo um needs analysis tudo misturado no semestre passado. Os alunos responderam, mas os professores não se interessaram muito em ver aquilo e discutir. A gente colocou aquilo no Projeto Político Pedagógico da escola, mas os professores não quiseram se debruçar naquelas informações para tentar entender quem é o nosso aluno. Eu acho que é alguma coisa que poderíamos ter feito, os professores olharem aquilo e entenderem. Algo desse tipo, que partisse dos alunos e que fosse trabalhado pelos professores. Mas vejo também que **difícilmente a gente quer parar e pensar naquilo que é diferente da gente e entender e empatizar e olhar com o olhar de curiosidade sem ser o olhar de julgamento. É muito difícil fazer isso e ponto! Não é porque você está ali como professor que você vai vestir a capa do bom samaritano, a gente traz os nossos preconceitos, a gente trás tudo né?** (ES, 22/03/2018)*

Mesmo ao sinalizar a falta de interesse dos professores, Alice, mais uma vez, inclui-se no problema (PERRENOUD, 2002): *poderíamos ter feito alguma coisa a partir dessas informações*. Sobressai aqui a dificuldade que Alice registra também em outros momentos desta análise (excerto 21, por exemplo) – ela ressalta não saber ainda como fazer para motivar a reflexão dos professores da sua equipe – um tema ainda em aberto para ela, cuja experiência como formadora é relativamente recente. Esse questionamento de Alice se inclui na dimensão de análise “sobre o que reflete”. No entanto, surge como uma possível categoria não contemplada – provocar a reflexão em outros professores.

Neste mesmo excerto (18), Alice parece ainda se solidarizar quando ressalta uma dificuldade comum a todos – entender o outro e empatizar, o que faz coro com a epígrafe desta dissertação sobre uma postura ética nunca ser resultado de um espontaneísmo mágico e de uma bondade natural das pessoas (JOHANN, 2009): *É muito difícil fazer isso [...]a gente traz os nossos preconceitos* . Portanto, vejo como implícito no excerto 18 a tentativa de compreensão de Alice da falta de interesse dos colegas. DA maneira como define Johann (2009), essa postura de Alice pode ser considerada como ética, pois não vê o outro como antagonista e sim, por se identificar com ele em suas dificuldades, o inclui na caminhada.

O compromisso de Alice com o outro, seja com os alunos e(ou) com os professores sob sua coordenação se expressa na responsabilidade (a condição essencial à ética, na visão de



EVENS, 2016) assumida por ela na relação com esse outro. No caso dos alunos, os dados mostram que ela parece se comprometer com a necessidade de um ensino personalizado, que favoreça o uso da língua de acordo com a realidade e necessidades deles. No caso dos professores sob sua coordenação, ela deseja proporcionar ocasiões de provocação da reflexão do grupo como maneira de contribuir para a formação continuada.

Alice demonstra ser crítica consigo ao analisar suas ações na função que desempenha como coordenadora. Ela alega que gostaria de fazer bem mais como professora formadora, porém, tem se voltado para as necessidades que percebe como mais urgentes a serem tratadas com sua equipe de professores:

*[19][...] eu volto muito o meu olhar para a parte metodológica, como por exemplo, tentar convencê-los a usar diferentes sitting arrangements, ensiná-los sobre drills, tentar conscientizá-los que o teacher talking time<sup>97</sup> deve ser menor. Acaba que eu fico muito nessas questões que são mais urgentes quando eu poderia ir além (ES, 22/03/2018)*

No excerto 19, vejo que, ao tentar empreender a formação, Alice demonstra tendência a reproduzir uma tradição particular, que circunscreve a sua própria experiência formativa – a formação treinadora por métodos, dominante na história da formação do professor de línguas (ALMEIDA FILHO, 2005; FREEMAN, 2016; PIMENTA, 2002). Ela reconhece que poderia ir além, o que denuncia em Alice uma relação sincera dela com a realidade porque expõe seus limites profissionais e, assim considera seus compromissos e limites em sua auto reflexão (LIBÂNEO, 2002).

O reconhecimento do próprio limite como professora e como formadora e do limite dos professores que coordena não significa dizer que Alice também não reconheça e valorize os avanços dos colegas professores, mesmo que eles levem tempo para acontecer:

*[21] [...] Trabalho com uma equipe de professores temporários que têm outras profissões durante o dia e dão aula de inglês à noite. As vezes tenho a impressão de que parece que eles não pensam em construir uma escola pra eles, então é uma dinâmica bem mais volátil, assim fica um pouco mais difícil a reflexão acontecer [...] eu acho muito difícil conseguir acessar as pessoas para que elas reflitam sobre a própria prática. Ainda não sei direito como fazer... **É muito fácil refletir sobre a prática discutindo como as pessoas fazem ou “vamos discutir a teoria”, mas olhar para si dentro da sala de aula e criticar-se é muito difícil.** Eu acho que poucos professores estão dispostos a tentar, é uma questão de motivação intrínseca também. Por exemplo, demorou muito até os professores perceberem, que ensinar oito palavras diferentes para casaco de frio em Brasília é desnecessário, sabe?... Parar pra pensar nos nomes dos personagens dos livros, nomes chineses, japoneses que dificultam mais ainda para os alunos se relacionarem com eles...*

---

<sup>97</sup> Tempo de fala do professor em sala de aula

*Os professores demoraram um tempo para reconhecer isso, refletir sobre e reclamar dessas questões, mas eu achei positivo quando aconteceu (ES, 19/03/18)*

O excerto 21 traz também a visão de Alice acerca da reflexão do professor e indicia também a relação que ela tem com a teoria formal acadêmica de ensino e aprendizagem de línguas. Ela atribui a reflexão a um traço pessoal, uma disposição (DEWEY, 1938; ALMEIDA FILHO, 2016; FARRELL, 2013): *poucos professores estão dispostos a tentar, é uma questão de motivação intrínseca*. A disposição é vista por Silva e Cária Filho como um integrante da atitude, um vetor reflexivo, que, se for negativa, pode quebrar o ciclo reflexivo e se for positiva, pode dinamizá-lo (SILVA; CARIA FILHO, 2016; ALMEIDA FILHO, 2015). Alice também associa a reflexão à motivação intrínseca do professor, um conceito discutido por Gardner (1985).

O mesmo excerto ainda denota a ideia que Alice tem da formação de professores: *É muito fácil refletir sobre a prática discutindo como as pessoas fazem ou “vamos discutir a teoria”, mas olhar para si dentro da sala de aula e criticar-se é muito difícil*. Essa fala de Alice aponta para dois modelos formativos em contraposição de acordo com Almeida Filho (2017): o da apresentação e modelos pré-estabelecidos e tidos como verdadeiros e aplicáveis (*discutindo como as pessoas fazem ou vamos discutir a teoria*) e outro, que privilegia a reflexão do professor (*olhar pra si dentro de sala de aula e criticar-se*).

Em contraposição, Alice parece compreender que, de acordo com o ideário de Freeman (2016), Perrenoud (2002) e Almeida Filho (2016), as prescrições são limitadoras e não viabilizam o tipo de experiência formativa que promova o professor como protagonista da sua própria trajetória formativa (FREEMAN, 2016; JONSON, 2002; ZEICHNER, 1993; KUMARADIVELU, 2012). Quando se pronuncia quanto à formação que gostaria de promover, Alice parece já ter incorporado uma porção desse ideário da formação reflexiva como a mais válida, pois está à procura de uma maneira de provocar reflexões e não de impor métodos ou modelos teóricos.

Em contrapartida, ela valoriza os treinamentos oferecidos pela RT em sua trajetória formativa. Esses treinamentos correspondem, de acordo com Kumaradivelu (2012), a modelos tradicionais da formação docente, essencialmente instrucionais e voltados para a transmissão de conhecimentos pré-selecionados pelos professores formadores, inclinados a atenderem aos interesses da escola que promove a formação.

O excerto evidencia o tipo de relação que Alice tem com o que ela chama de teoria, algo que vem de fora, que é apresentado para discussão. Quando ela se refere a *discutir teoria*, esse termo vem associado a *discutir como as pessoas fazem* como a parte mais acessível da

formação. Já a reflexão é associada a *olhar para si dentro de sala de aula*, como se houvesse uma separação entre a dimensão teórica e a prática. Esse distanciamento entre teoria e prática é um problema atual marcante da formação no Brasil (SILVA; ARAGÃO, 2013; ALMEIDA FILHO, 2015).

O entendimento de Alice sobre a relação teoria-prática também se revela em outro momento da entrevista, quando Alice opina sobre o valor da teoria formal relativa aos processos de aprender e de ensinar línguas e atribui esse valor a experiências passadas:

[22][...] *Acho que essa teoria da academia foi muito importante num dado momento da minha vida. Eu acho que tudo aquilo que eu consegui ver mais sentido e achei mais útil da teoria, eu consegui inculcar na minha prática. Ter um porquê pra tudo que eu faço em sala de aula, por exemplo, foi porque em algum momento alguém falou “na hora que você estiver planejando ou dando aula, nem sempre vai ser do jeito que você planeja, mas deve haver um motivo para explicar as coisas”, absorvi isso. “O aluno deve ser agente na aula, você está ali como facilitador”. Entendi, observei e mudei. Mas hoje em dia eu não leio mais (ES, 19/03/18).*

O excerto reforça a maneira como Alice trata a teoria formal. Ela ressalta a importância que a teoria teve em sua formação inicial. Essa teoria, na visão dela, foi-lhe útil para criar uma base sólida que justifica o seu ensino hoje, o que transparece na quantidade de verbos no passado. Ao ser questionada sobre qual seria o papel da teoria formal produzida no âmbito da formação de professores de línguas para o seu momento atual como formadora, Alice identifica a necessidade de voltar a estudar, mas aponta um tipo de teoria que não contribui com a sua demanda profissional atual:

[23] [...] *“Ajudaria muito, muito! [...] Admito que é muito muito importante. Eu preciso me debruçar de novo nessa teoria”, mas as vezes não vejo como determinadas leituras podem me ajudar em minha prática. Alguns textos são muito teóricos (ES, 19/03/18).*

Na compreensão de Alice, alguns textos, classificados por ela como *muito teóricos*, não podem ajudá-la. Sobre esse assunto, Miccoli (2018) atenta para a necessidade de inteligibilidade da teoria formal, que deve, por processo reflexivo, ser compreendida e interpretada pelo professor para assim cumprir o seu propósito, servir-lhe à prática.

Ainda em relação ao papel da teoria formal, quando se refere a um possível perfil do professor reflexivo, percebo que Alice usa a palavra *conteúdo* e *novos autores*, fragmentos de fala que apontam para a ideia de consumo de teoria formal. Alice inclui nas características desse possível perfil o consumo de teoria como um traço significativo desse profissional, porém, a importância de *buscar novos autores* é colocada em segundo plano se comparada à

possibilidade de obtenção desse conteúdo com colegas de trabalho, aspecto colaborativo da formação e da reflexão, citado e reiterado por Alice:

*[24] Tem a ver com conteúdo, ter acesso a conteúdo novo, tanto conversando com colegas e procurando por si, quanto buscar novos autores, visões diferentes... Não só com autores, mas com o próprio aluno, alguns são mais desafiadores, assim como alguns colegas que nos fazem pensar (ES, 19/03/18).*

Identifico nas colocações de Alice que ela levanta uma questão bem discutida na LA e inclusive considerada como um ponto crucial na formação de professores – a dicotomia que existe entre prática e teoria. Como contribuição ao assunto, Almeida Filho (2015) argumenta que nem toda teoria serve ao professor. A teoria com T maiúsculo, segundo o autor, é justificada nos processos de ensino e aprendizagem, é aplicável e ainda deve atender a certas condições: relevância, formalização orgânica, linguagem acessível e elaborada a partir dos resultados de pesquisa e do trabalho teorizador de autores acreditados. Sem essa teoria com T maiúsculo, o professor tem a sua ação e reflexão limitadas.

Apesar de concordar que a teoria formal seria de grande ajuda, tanto nessa fase particular em que atua como formadora, quanto como professora, a narrativa de Alice parece novamente apontar para a valorização da vivência e da prática colaborativa, que, para ela, representa a possibilidade de conseguir *dar uma boa aula*, caso volte a atuar em escolas regulares de ensino, assim como o trecho abaixo indica:

*[25] [...] Gostaria muito de voltar para o ensino regular e conseguir dar boas aulas, seria uma conquista profissional incrível. Essa é a situação em que eu consigo ver isso acontecendo: a teoria ajudando, mas só mesmo com a vivência e a troca, observando aulas e conversando com bons professores experientes, com alguma noção mais concreta e mais palpável sobre como é possível dar uma aula em que os alunos se comuniquem, produzam e se desenvolvam numa experiência que seja relevante pra eles, sendo que são 40 a 50 alunos por sala, muitos com necessidades básicas não atendidas. Então o único cenário em que eu consigo me imaginar dando boas aulas em escola pública regular é tendo boas referências na prática. Acho que a teoria ajuda, mas pra mim que sou muito da prática e da vivência, eu acho que se eu tivesse boas aulas para observar, colegas interessados em compartilhar, se eu trocasse mais experiências com bons professores, eu consigo me imaginar melhorando bastante a minha aula, mas sozinha no meu quarto, lendo teoria e tentando fazer, dificilmente eu me vejo melhorando o tanto que eu preciso melhorar (ES, 19/03/18, grifo nosso)*

Mais uma vez, quando hipotetiza sobre possibilidades de ser bem sucedida no ensino da língua em escola pública, leio que Alice encara a teoria formal como um elemento secundário. O aspecto do trabalho colaborativo parece-me ser condição, na maneira como Alice aborda o problema, para *Dar boas aulas* nesse contexto. Ela vislumbra a possibilidade

de aprender a ensinar em escolas regulares se lhe for apresentado por outro colega um modelo convincente: *boas referências na prática*.

O aspecto colaborativo sobressai no perfil de Alice. Ela relata que o trabalho solitário no CIL a incomoda bastante, *conversa pra mim é a melhor coisa do mundo (ES, 19/03/18)*. Quando recebe a visita da coordenadora intermediária de sua regional de ensino, ela diz que produz bastante ao compartilhar ideias com essa profissional. Alice se vê como alguém que precisa ser provocada e interagir com quem reaja também.

O fato de Alice produzir a partir do diálogo com a coordenadora de sua regional de ensino evoca a definição de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) da formação colaborativa de professores. Apesar de reconhecerem que não existe uma prescrição exata sobre como o trabalho colaborativo deve acontecer, as autoras salientam a possibilidade da construção do conhecimento pelo diálogo, suporte e confiança no outro como elementos dessa colaboração para a formação.

Por outro lado, ao comentar sobre sua experiência como professora da COOP, ela relata que se sente tranquila pelos rumos que a escola tem tomado. Pessoas que ela admira, por serem muito envolvidas com questões pedagógicas mais do que com apelos financeiros, assumiram recentemente cargos elevados. São pessoas com as quais ela gosta de conversar, pois valorizam do aspecto pedagógico do ensino.

A valorização da prática colaborativa, observável em Alice, pode ter sido influenciada por um período muito importante na formação dela, quando foi estagiária na RT e depois professora e coordenadora da mesma escola de inglês. Ela se refere a essa época como um período de grande desenvolvimento profissional

*[26] A experiência na RT foi muito marcante. As vezes eu ficava entediada com aqueles treinamentos todos que a gente tinha, mas até hoje vejo resultado daquilo, foram importantes, sabe? Ter sido estagiária lá foi muito bom, assisti muitas aulas de vários professores experientes e tinha que fazer relatório, **compartilhar percepções, tinha muita troca nessa época**. Minhas aulas também eram observadas, ficava muito nervosa, mas era muito bom porque **eu recebia feedback dos mentores**, foi uma aprendizagem essencial(ES, 19/03/18, grifo nosso)*

A despeito de demonstrar entender a reflexão como algo pessoal, que depende de disposição do professor e de motivação intrínseca (excerto 21), ela cogita a possibilidade da formação por meio de uma prática colaborativa por intermédio de pessoas (professores e alunos, excerto 6; além da coordenadora da Regional de Ensino) que a façam refletir. Essa ideia relembra a elaboração de Perrenoud (2002) – o trabalho sobre si mesmo, que não dispensa a dimensão social do ser (VIGOTSKY, 1998), a colaboração e o auxílio entre

profissionais, mas que visa à transformação de si. Almeida Filho (2017) também classifica como procedimento autoformativo com benefícios, as vivências com colegas mais experientes e confiáveis.

A interpretação dos excertos até o momento analisados desenharam perfil de alguém que reflete de maneira a se colocar sob análise, expressão de sua autoconsciência (Liberalli, 2012 – consciência de si e do mundo ao seu redor). Esse traço do perfil aparece na maneira como ela trata o contexto em que atua. Quando registra as expectativas para o curso RNA, posiciona-se quanto a sua própria formação (até sobre o que poderia ter sido diferente), expõe os desafios da sua trajetória como professora e formadora e deixa transparecer os compromissos e limites relacionados a sua prática.

No olhar que lança a si mesma, Alice contempla, em momentos pontuais da carreira, diferentes versões de si como profissional: *Já fui várias professoras diferentes*. Atualmente, um dos fatores ao qual ela credita o seu desenvolvimento como professora é a inclinação natural para aprender com os próprios erros (cf. excerto 12 sobre alunos que fez sofrer). Esses erros não são atribuídos unicamente a fatores externos, ela não culpabiliza pessoas ou situações, ela os expõe e faz um juízo de valor deles, porém não se exime de participar da dinâmica envolvida em sua atuação profissional.

Simultaneamente, Alice não se exclui do processo formativo, mas o assume como agente envolvido com o próprio desenvolvimento profissional. Vejo na maneira como Alice se refere às experiências dela uma caracterização feita por Perrenoud (2002) relativa à prática reflexiva, marcada pela atitude de quem expressa numa relação mais ativa que queixosa com a complexidade do trabalho.

Quando aborda a sua experiência inicial como professora, Alice admite que sua prática, era *instintiva*. A evolução dessa prática acontece, segundo ela, por meio de treinamentos, outros professores e leituras, até chegar ao ponto de entendimento sobre aquilo que faz – as razões dessa prática. Ela valoriza esse estado atual ao trazer à tona a capacidade que possui de explicar o porquê das ações em sala de aulas como fator que atribui solidez ao seu trabalho, assim como o excerto clarifica:

[27] *Nesses treze anos de profissão já fui diferentes tipos de professora [...] Quando comecei a ensinar, tenho que admitir que tinha uma abordagem muito instintiva. Eu tive a oportunidade de aprender com excelentes professores e tentei lembrar de práticas que eu achava que eram agradáveis ou relevantes quando eu era estudante na RT. Desde então, passei por muitos treinamentos, conferências e li alguns autores. Acho que a principal diferença hoje em dia, além de ter evoluído muito profissionalmente, é o fato de eu sentir que **tenho uma noção muito sólida do porquê faço o que faço em sala de aula.***

*Há uma razão clara por trás da maioria das minhas escolhas como professora, o que me dá uma base sólida para desenvolver o meu trabalho (A1, 19/03)*

A importância atribuída à fase em que trabalhou na RT é retomada novamente por Alice e também aparece numa nota de campo reflexiva, em que eu comento o reencontro dela com uma ex-colega de trabalho no RNA. Elas trabalharam juntas há anos na mesma filial da RT. A nota se refere a uma conversa delas sobre a importância dos vários treinamentos nessa época e o que isso representou em termos de acréscimo à qualidade do trabalho que elas desenvolvem desde então.

Depreendo ainda do fragmento 27 que a *base sólida* a que ela se refere identifica o que Almeida Filho (1993) chama de abordagem, princípios que orientam o ensino. O ator ressalta que, geralmente, no início da vida profissional, quando o professor ainda não começou a ensinar, essa abordagem ainda não se solidificou. À medida que o profissional avança na carreira e as experiências formativas embasadas em teorias T se acumulam, o que ele chama de teorias informais e crenças (que produzem um ensino mais instintivo) vão se transformando, até que o professor consegue dar razões da sua prática com o aporte da teoria relevante de área.

Alice fundamenta algumas das suas práticas (cf. excerto 22) quando faz referências aos papéis de professor (um *facilitador*) e de aluno (*agente na aula*). Percebo que o mesmo acontece quando relata sua experiência como professora da COOP, lugar onde planeja suas aulas e instrução focada em privilegiar o uso da língua pelos alunos. Para isso acontecer, na medida do possível, usa estratégias que favorecem o aspecto comunicativo da língua em detrimento do gramatical. Sobre a sua atuação na COOP, ela, novamente relata:

[28][...] Logo no início da aula sobre ensino, Alice se expressou quanto a sua experiência como professora na COOP: “Faço o planejamento e sei do porquê de cada etapa das minhas aulas, são aulas consistentes, mas sei que poderia ser mais criativa e que meus alunos poderiam ter acesso a aulas melhores.” Percebo nela o que Almeida Filho acabou de mencionar na aula sobre o professor reflexivo, que ele deve ter a capacidade de olhar para si e ver o que precisa ser melhorado (NCr, 22/03/18).

Quanto à prática docente, ela também pontua que as etapas do planejamento de aulas devem possuir propósitos claros e fazer parte de um todo coeso. Sua preocupação em explicar o que faz fica evidente também nas falar referentes à atuação como formadora. Alice diz em entrevista que há alguns meses, antes mesmo do RNA, fez uma lista de temas a serem tratados em iniciativas formativas junto a sua equipe de professores. Os temas da lista são: tempo de

fala do professor durante a aula, *rapport*<sup>98</sup> e principalmente planejamento de aulas. Porém, ela ainda não conseguiu, pois *sempre tem algo mais urgente pra resolver na escola*.

Percebo inclusive certa frustração no momento da entrevista quando ela faz alusão ao alcance das suas reflexões no momento. Porém, novamente, ao concluir sua fala no fragmento 29, Alice se inclui na realidade e avalia a sua participação nele:

*[29] Não tenho ido muito longe em minhas reflexões, pois não tenho me debruçado muito acerca de questões sobre as quais eu deveria estar mais debruçada, sabe? Tipo a formação dos professores... Isso tem me incomodado há um tempo já [...] Eu preciso encarar isso com eles, mas eu não sei como abordar esses tópicos de forma que atenda todo mundo (ES, 19/03/18)*

Alice não apenas vislumbra esses componentes da prática como insumos para a sua reflexão, ela reafirma no excerto abaixo a importância da consciência sobre a própria prática e das crenças pessoais subjacentes quando avalia a relevância da disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas em seu curso de graduação. Essa autoavaliação reverbera o pensamento de Arruda (2008), que aponta que a reflexão do professor com vistas a mudanças o conscientiza tanto sobre suas crenças, quanto sobre inconsistências de sua própria prática:

*[30] [...] Acho que ter cursado Linguística Aplicada me ajudou a ser uma professora mais reflexiva, consciente das minhas próprias práticas, crenças subjacentes e áreas a desenvolver, tanto a nível pessoal como profissional, para melhorar ainda mais a minha prática (A1, 19/03).*

É saliente a associação da dimensão pessoal à dimensão profissional na leitura que ela faz sobre a própria formação. A forma como a participante parece assumir a formação e a reflexão suscita aspectos identitários. Esse dado resgata a visão de Nóvoa (1997) para a análise, na qual o processo formativo via reflexão é responsável pela construção de uma identidade: “[...] que é **também** uma identidade profissional (p. 25, grifo nosso)”.

De maneira análoga, ao externar suas expectativas para o curso RNA, Alice não separa a reflexão sobre a prática da reflexão sobre si mesma. Essa reflexão ecoa mais uma vez a visão de Nóvoa (1997) e de Almeida Filho (2017), sobre o processo reflexivo produzir mais do que uma revisão da prática que conduza à transformação, mas desencadear um processo que perpassa também a constante reconstrução pessoal (cf. excerto 27).

---

<sup>98</sup> De acordo com Benson (2005), *rapport* diz respeito aos laços que são construídos em relacionamentos e que aproximam as pessoas. Ele foi um dos primeiros a investigar o *rapport* entre professores e alunos. Mais informações em <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/04/27.pdf> Acesso em 10/10/2018



Este é um traço peculiar de Alice. Dentre os insumos para a sua reflexão, ela mesma se coloca como um deles. Quando salienta os desafios com os quais lida atualmente, sobressai a sua visão crítica de si mesma e o incômodo que experimenta atualmente por ainda não ter encontrado uma maneira de empreender a formação. Noto que a formadora que ela deseja ser perpassa a professora que ela é e que também deseja ser em sua trajetória pessoal-profissional de construção de sentidos, uma face marcante do profissional reflexivo aquele que constrói sentidos "[...] seja do trabalho, da escola, da própria vida. (PERRENOUD, 2002, p. 63).

Ademais, noto no perfil inicial de Alice alguns traços da categorização do professor formador elaborada por Perrenoud (2002). Esse autor defende que formador de professores soma dois processos complexos, insumos do seu próprio processo reflexivo: a complexidade relativa ao ensino do professor como facilitador da aquisição da língua e também a complexidade inerente à formação do professor no desenvolvimento de suas competências para o ensino desejado. A experiência de Alice como formadora leva-me a propor mais um processo complexo a ser adicionado na categorização de Perrenoud – a formação de formadores de professores. Entendo que a continuidade da própria formação deve ser alvo da reflexão do formador, este também, sempre, pela natureza do seu ofício, em formação.

Por esse ponto de vista, assim como o professor, o formador precisa desenvolver um discurso relevante e informado (GARCEZ, 2013). Logo, nesse raciocínio, do formador de professores, também se espera que ele se questione sobre a qualidade, pertinência e legitimidade de sua prática. Alice tem questionado a sua prática como formadora a ponto de sentir incômodo e procurar na psicoterapia clínica uma maneira de proceder a autocrítica de forma mais *carinhosa*.

Interpreto dos próximos dois excertos certa incongruência entre esses dois fazeres de Alice (da professora e da formadora):

*[31][...] desejo de que o meu discurso reflita a minha prática. Não adianta eu querer falar aos professores sobre criatividade e variedade de atividades em sala de aula se eu não sou tão criativa quanto gostaria com os meus alunos ou se eu estiver sentada com uma lista de tópicos falando aos professores. **Eu preciso expor os professores de alguma forma a essa criatividade na maneira como abordo o tema com eles. Acho que preciso de mais criatividade na forma que eu trabalho com os professores** (ES, 19/03/18).*

*[32][...] sei que poderia ser mais criativa e que meus alunos poderiam ter acesso a aulas melhores* (ES, 19/03/18).

Infiro dos últimos excertos o desejo explícito em Alice em evoluir como profissional. No excerto 30, quando faz referência ao professor reflexivo, ela o descreve como aquele que é

*consciente das próprias crenças para melhorar.* Essa elaboração de Alice se aproxima do conceito original de Dewey (1938) sobre reflexão, compartilhado por Farrell (2015). Esses autores apoiam que a reflexão do professor envolve tanto levar as crenças à consciência quanto questioná-las. Ainda está implícito neste excerto um tipo de reflexão que leva à necessária ação para que o avanço aconteça.

Os excertos 30 e 31 remetem ao que Reis (2013) sinaliza como um desafio à formação de professores – ações acompanhem declarações de pensamento (REIS, 2013). Mais especialmente nesses dois excertos, fica evidente a consciência de Alice acerca das inconsistências em sua prática, um traço relevante do que seja a reflexão do professor (ARRUDA, 2008).

Além do reconhecimento das próprias inconsistências e de exercitar um tipo de reflexão que desvela (PERRENOUD 2002) como esforço para o avanço profissional, Alice se detém à apreciação da natureza e implicações dessa reflexão. Observo no excerto abaixo evidência da maneira como ela trata a autoanálise e como esse procedimento deveria ser feito, um tema nada trivial para Alice:

*[33][...] Quando a gente tá disposto a enxergar o que a gente tem de bom e de ruim e como isso influencia nosso trabalho, fica tudo muito melhor. Mas eu não acho que isso seja fácil. E eu acho que a gente corre o risco de entrar numa espiral de autocrítica que pode ser muito nocivo, mas não deixa de ser necessário. É necessário trazer a questão do autoconhecimento sem se achar o centro do universo, também aproveitando o que vem de fora, mas sem se digladiar demais com o que somos (ES, 19/03/18).*

Alice atenta para a necessidade do autoconhecimento, clarificado pela ideia de *enxergar o que a gente tem de bom e de ruim e como isso influencia nosso trabalho*. Penso que trazer à luz o bom e o ruim pode soar dicotômico, mas ilustra, mais uma vez, a honestidade com a qual ela parece tratar o processo reflexivo. Esse nível de reflexão (GHEDIN, 2002) é recorrente na análise do perfil inicial – ela expõe suas dificuldades, limitações ao narrar erros e tentativas frustradas.

A reflexão de Alice se enquadra na orientação de Almeida Filho (2011): “o professor deve ser um pensador de si mesmo para compreender-se e melhorar continuamente” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 114; SANT’ANA, 2017). Essa compreensão indicia alinhamento ao paradigma reflexivo. Dessa maneira, pensando sobre si, o professor está habilitado a analisar a sua concepção de ensino, linguagem e de aprendizagem de línguas. Sobre o tema, concluo que pensar sobre si envolve abraçar e tratar também o que não nos agrada em nós mesmos.

De maneira contundente, Alice ainda levanta no excerto 33 outro aspecto da reflexão não abordado no aporte teórico explorado no tempo programado para a realização deste trabalho – a maneira como tratar o que a reflexão sobre si traz à tona. Ela aponta um risco do processo: *entrar numa espiral de autocrítica*, mas reafirma a necessidade dessa autocrítica e também sugere uma maneira possível de empreendê-la: *É necessário trazer a questão do autoconhecimento sem se achar o centro do universo, também aproveitando o que vem de fora, mas sem se digladiar demais com o que é*. Alice parece propor o equilíbrio, expresso na antítese *autoconhecimento x aproveitar o que vem de fora*, reforçando assim a ideia vigotskiana sobre o outro interferir na constituição de nossa identidade e constituir-se também conosco e a partir de nós.

Esse autoconhecimento ainda é descrito por Alice como uma posição de humildade: *sem se achar o centro do universo* e como condição de saúde mental: *sem se digladiar demais com o que somos*. Depreendo então do raciocínio de Alice que o processo de autoconhecimento inclui postura de humildade, tanto diante do que a reflexão desvela, quanto do que vem de fora e que deve ser aproveitado como constituinte do eu. Fica também uma espécie de conselho: não brigar *demais* com o que somos. O autoconhecimento, para Alice, depende da realização da autocrítica até o ponto, penso eu, da sanidade, o ponto em que não haja a briga consigo mesma.

Quanto às vantagens e desvantagens da reflexão, Alice deixa transparecer em entrevista que não questiona a utilidade dessa prática. É algo natural para ela. No entanto, identifica que poderia haver mais sistematização do seu pensamento, no sentido de organização e objetividade dele. É aparente no excerto abaixo a identificação do que ela chama de possível desvantagem da reflexão, tema já trazido à tona no excerto 33 – a autocrítica excessiva e paralisante:

[34] Alice: *A desvantagem da reflexão é lançar um olhar muito crítico e não conseguir sair dele*

P: como assim?

Alice: *agora, por exemplo, essa minha frustração por não conseguir fazer um trabalho bom na formação de professores ou não corresponder ao que eu considero bom. Não tô conseguindo, mas isso está me causando angústia porque é a parte principal do meu trabalho, então eu tenho consciência disso porque reflito a respeito. Eu poderia dizer que eu sou uma ótima coordenadora porque a escola tá funcionando, mas eu não estou conseguindo fazer um bom trabalho com os professores, aí eu fico travada por não saber como. Também sou meio megalomaniaca, quero fazer uma formação maravilhosa de professores maravilhosos e sei que não é assim [...] Apesar de perceber que não tenho apoio da SEEDF para o trabalho da formação e que exerço várias funções dentro da escola, sempre me cobro muito. A gente as vezes começa a ver muita coisa errada em nós*

*mesmos. Estou tentando trabalhar isso agora na terapia, ter essa autocrítica de uma forma mais carinhosa (ES, 19/03/18).*

A maneira como reflete é outra categoria comentada por Alice. A visão realista de si e o incômodo são perceptíveis novamente, cenário que ecoa Monteiro (2002) em seu entendimento sobre reflexão como labor e trabalho duro, que sugere também dor, problema e sofrimento. No excerto 34, é evidente que a reflexão de Alice desencadeia também dose de *angústia* em face de verdade sobre si mesma. Verdade essa que gera incômodo, mas ainda não produziu nela uma ação que aborde o problema a contento.

Já a passagem *Também sou meio megalomaniaca, quero fazer uma formação maravilhosa de professores maravilhosos e sei que não é assim* pode sugerir que a participante tem tentado empreender a formação, mas, por ter a tendência a criar expectativas irreais e de se cobrar excessivamente, não está convencida do próprio trabalho que desempenha como formadora. Alice parece resolver essa questão ao final do excerto, quando observa a complexidade envolvida na formação (SABOTA, 2008), que não se restringe apenas ao seu incômodo, face um possível despreparo pessoal para a função (reconhecido por ela).

Enquanto reflete, Alice também relaciona fatores como o entrave representado pela falta de apoio da SEEDF, a sobrecarga de trabalho e a própria tendência à autocrítica excessiva. Ela contempla tanto fatores internos quanto externos em suas considerações, num processo reflexivo que resguarda a interface entre o social e o individual (TARDIF, 2002).

Ela mesma reconhece que a maneira como reflete é ainda marcada pela ausência de dois fatores característicos da reflexão defendida por Bassot (2016), Almeida Filho (2017) e por Farrel (2016): a sistematização (organização) e a profundidade do pensamento. Atributos necessários para alcançar o máximo benefício da reflexão, consubstanciada em ações concretas que representem nova abordagem de questões desafiadoras:

*[35] Eu acho que a minha forma de fazer reflexão bem informal e bem instintiva. Acho que ela me serve a muitas coisas, mas se eu sistematizasse melhor essa minha reflexão, organizasse o pensamento para objetivos, se eu parasse para me dedicar especificamente a isso, com esse intuito, seria melhor (ES, 17/09/2018)*

Este texto inicial serviu à análise preliminar dos registros por meio das categorias e subcategorias elencadas no capítulo metodológico. Foram evidenciadas as possíveis dimensões constitutivas que esboçam o perfil de Alice, expresso neste momento do seu

processo reflexivo. O texto foi estruturado de maneira a conceber um todo coeso, fruto das percepções e interpretações preliminares da pesquisadora.

Nesta seção foi realizada a triangulação dos dados para o delineamento do perfil inicial, tendo como foco as três dimensões de análise de dados: *quem reflete*, *sobre o que reflete* e *como reflete* e suas respectivas categorias. Prossigo então à síntese de cada dimensão.

### **3.1.1 Síntese analítica do delineamento do perfil inicial**

Na presente seção, retomo, de maneira sintética, o cotejamento da teoria com os dados frutos da análise e explico como esses dados se inserem nas categorias e subcategorias de análise previamente elaboradas, (re)significam-na e trazem nuances emergentes.

#### **I) Quem reflete**

1) Examinam e resolvem problemas – o perfil revela disposição e empenho para, apesar dos apuros de uma rotina sobrecarregada, examinar e resolver problemas tanto ao exercer a função de professora quanto de formadora e gestora. Percebo mais fortemente a sensibilidade para reconhecer, analisar e hipotetizar sobre possíveis resoluções de questões internas e externas do que a ação direcionada à resolução de problemas. Entre o exame e a resolução e problemas, Alice aponta temas na esfera do ensino e da formação ainda em aberto para ela. Duas em particular a incomodam, uma passada e uma atual. Sobre a experiência na escola pública regular na qual atuou como professora, ela chega inclusive a criar hipóteses sobre as condições nas quais seria possível fazer um bom trabalho caso volte a atuar em escolas dessa natureza. A segunda situação, diz respeito à necessidade de se debruçar mais na formação de professores por intermédio da busca de teoria nessa área, para assim se inteirar sobre como empreender a formação reflexiva. Como formadora, apesar de descrever ações formativas desenvolvidas por ela (mais concentradas no campo metodológico) junto aos professores sob sua coordenação, Alice ainda se sente *travada* por não conseguir empreender a formação da maneira como gostaria. Esses dados despertaram a necessidade de algumas considerações a respeito dessa categoria. O examinar e o resolver, a primeira vista, não me parecem ser tão lineares. No caso de Alice, entre eles podem se interpor o hipotetizar e ainda o tempo necessário ao amadurecimento pessoal e profissional advindos de experiências formativas que promovam recursos teóricos, práticos e empíricos para a tentativa de resolução.

2) São conscientes e questionam as próprias concepções – percebo no perfil de Alice sensibilidade à própria prática a ponto de explicitá-la, identificar dificuldades e aceitar fazer parte do problema, o que ela alega ter aprendido na disciplina de Linguística Aplicada ao ensino da língua inglesa à época da graduação. Desde então, nos registros que se referem a sua trajetória docente, existe a marca da consciência sobre as próprias práticas, crenças subjacentes e áreas a desenvolver.

Essas são características que sobressaem quando ela reconhece o trabalho que não foi realizado a contento no passado. A consciência se estende também à prática presente da Alice professora e da formadora. Ela se expõe no sentido de admitir que não realizou um bom trabalho no passado e que o presente ainda oferece algumas dificuldades para a atuação como formadora. Essa consciência se expressa com a identificação de necessidades profissionais, tais como mais leituras de teorias formais e investimento no próprio desenvolvimento profissional, para assim implementar a formação de professores da sua equipe de maneira mais reflexiva e conseguir ministrar aulas mais criativas.

Quanto ao questionamento das próprias concepções, ela o faz quando classifica como ingenuidade acreditar que poderia reproduzir no ensino regular fundamental o trabalho que realizou na RT.

3) Atentos ao contexto institucional e cultural no qual ensinam – Alice demonstra valorizar o contexto atual onde trabalha, tanto o CIL quanto a COOP, assim como se preocupa e reflete a respeito das duas funções principais que desempenha. Ao se referir inclusive à experiência passada, Alice demonstra consciência do contexto em que trabalhou. Evidência desse grau de percepção é sua preocupação quanto à situação da área pedagógica da COOP. Ela relata sua satisfação com as pessoas que assumiram cargos de importância na cooperativa, segundo ela, pessoas atentas à dimensão pedagógica do ensino de línguas. Quanto ao CIL, Alice fala sobre a experiência na gestão da escola e na coordenação, onde narra uma iniciativa formativa elaborada por ela.

4) Participam em desenvolvimento curricular e se envolvem com mudanças propostas na escola – Alice esteve presente na aula inaugural do CIL, onde atuou como vice-diretora e ajudou a organizar a escola. Ela relata que a nova unidade foi orientada a usar o currículo de outro CIL e que acompanhou a implantação deste documento desde o início. Outra mudança salientada se refere à alteração de percepção dos professores de sua equipe quanto à adequação do livro didático que utilizavam à realidade dos alunos da região. Os professores, de acordo a narrativa, começaram a questionar esse material e se envolveram na escolha de outro livro didático. Em contribuição a esse evento, Alice entrou em contato com editoras,

promoveu reuniões para a análise dos vários livros sugeridos e acompanhou a escolha junto aos professores.

5) São inovadores – é saliente no perfil de Alice a busca por como empreender a formação de professores no CIL e como dar aulas mais criativas<sup>99</sup> na COOP, essas questões geram desconforto. Ela não registra nenhuma inovação em sua prática, mas noto, uma nuance implícita, o desejo pela ação docente diferenciada nos dois ambientes em que trabalha.

6) Características atitudinais: a) abertura de espírito; b) empenho; c) curiosidade; d) perseverança; e) otimismo; f) desconforto; g) aspiração ao desenvolvimento profissional. O perfil atitudinal demonstrado pela participante em ordem crescente de expressividade inclui a) a abertura de espírito (Alice demonstra necessidade de compartilhar com colegas de profissão, o que pode sugerir desejo de acessar diferentes perspectivas). Ela também contempla um cenário possível para voltar a ministrar aulas novamente na rede regular de ensino e admite a possibilidade de erros; g) aspiração ao desenvolvimento profissional associada à curiosidade, perseverança e otimismo no caso de Alice (ela deseja aprender mais). Apesar de identificar possíveis limitações em si, espera o melhor e procura o RNA, mesmo com uma rotina de muitas horas de trabalho diário em duas escolas diferentes, fala sobre expectativas em relação ao curso, participa com várias contribuições em formato de comentários nas aulas do RNA e esteve presente em todas elas, faz perguntas, realiza todas as tarefas propostas no curso não economizando palavras, reconhece a necessidade de estudar mais e de se debruçar na questão formação de professores); f) o desconforto (cf. item 5 desta sessão de síntese); b) empenho (cf. item 1 desta sessão de síntese)

7) Aceitam fazer parte do problema – aspecto notório em Alice quando ela admite erros e lacunas em sua vida profissional. Mesmo ao pontuar as dificuldades que se impõem à realização do seu trabalho, Alice identifica a sua parte a ser feita nesse contexto. Não só identifica, mas sofre por não conseguir ainda empreendê-la da maneira como gostaria e de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos por ela (cf. item 5).

8) Fazem autoavaliação. Esta categoria foi confirmada no perfil inicial de Alice por meio das seguintes subcategorias:

a) Percebe “pressões rotinizantes” – A compreensão de Alice sobre si mesma é perceptível. Ela identifica em sua atuação no passado que naturalizou um tipo de ensino que não a agrada e chegou a reproduzir uma prática particular dos professores da escola que sempre reprovou (gritar com os alunos). Ela também admite que atualmente tem vivenciado

---

<sup>99</sup> De acordo com Ribeiro e Morais (2014) a criatividade é um elemento da inovação.

certa rotina na maneira como ensina. Em suas considerações sobre as próprias aulas, afirma que seus alunos poderiam ter acesso a aulas melhores, planejadas e implementadas com mais criatividade.

b) Análise das próprias crenças – A fala de Alice indica que ela “faz o caminho de volta” e atenta para a necessidade de “confrontar crenças” ao colocar o próprio pensamento sob avaliação. A experiência passada na escola regular de ensino é evidência disso. Ela iniciou o seu trabalho nesse lugar com a crença enraizada de que poderia reproduzir o tipo de ensino, comunicativo, segundo sua avaliação, que realizava na RT. Essa crença foi desconstruída quando a realidade e a sua falta de familiaridade com o contexto em foco a confrontou. A realidade a surpreendeu e desencadeou frustração, apesar de reconhecer os entraves contextuais a sua atuação. Um indicativo dessa desconstrução é a hipótese que ela cogita sobre a possibilidade de voltar a atuar como professora no mesmo lugar. Só seria possível, na compreensão dela, se lhe fosse oferecido um modelo confiável de algum colega mais experiente que foi bem sucedido no mesmo contexto.

c) Capacidade de identificar problemas – Os problemas detectados por Alice perpassam uma característica comportamental dela (é muito exigente consigo mesma). Isso influencia diretamente a sua própria atuação como professora e como formadora. Porém, mesmo assim, ela reconhece a necessidade de melhorar em ambas as funções que desempenha. Como pessoa e, conseqüentemente, como profissional, identificou que precisa regular a sua autocrítica (tem recorrido à terapia psicológica para este fim) no intuito de não se *digladiar* demais consigo mesma. Alice também identifica problemas contextuais nos locais onde atuou e onde atua hoje, como, por exemplo, a falta de estrutura de escolas públicas com salas de aula superlotadas e a falta de apoio da SEEDF para que exerça suas atribuições como coordenadora, dentre elas, fomentar a reflexão da sua equipe com a promoção da formação continuada. Esse desafio tem ocupado suas reflexões, pois ainda não encontrou um modo de *acessar as pessoas para que elas reflitam sobre a prática*.

d) Explicação e justificação do próprio ensino (análise de abordagem) – Ao reconstruir a sua trajetória como professora, Alice admite que ensinava de forma instintiva no início da carreira e atribui às experiências como estagiária e, posteriormente, como professora na RT a sua evolução como profissional. Alice diz existir uma razão que explica as suas escolhas profissionais, o que lhe dá uma base sólida para o desenvolvimento do seu trabalho. Ela justifica isso quando se preocupa com o tempo de fala do professor em sala, com o planejamento de aulas, escolha e uso do material didático, conhecimento sobre o contexto onde ensina e, principalmente, conhecimento dos seus aprendentes para a construção de



relação próxima com eles e facilitar assim a aprendizagem. Incluo também aos insumos para a reflexão de Alice fazer a língua conversar com seus aprendentes e, nessa conversa, privilegiar o uso da língua de maneira que faça sentido para eles.

e) Capacidade de questionamento e de autoquestionamento (que inclui intervenções e mudanças) – é marcante na fala de Alice a frequência com a qual ela elabora perguntas, principalmente ao se questionar sobre a possibilidade de vir a ministrar aulas mais criativas, quanto conseguir empreender iniciativas formativas como coordenadora. O autoquestionamento é visto nesta pesquisa como uma maneira de refletir. Ela se questiona na tentativa de “fazer o caminho de volta” para empreender a reflexão a respeito das suas próprias ações, evidência de preocupação com as implicações desse agir nos aprendentes. O mesmo também acontece quando tenta entender o seu papel ao trabalhar com *pessoas que não tinham o mínimo*, para demonstrar interesse pelo seu aprendente e como empreender um tipo de ensino que seja relevante para ele. Quanto às intervenções e mudanças, entendo que a procura por um curso formal pode ser interpretado como uma maneira de buscar preparo necessário para o trabalho que ela deseja fazer no CIL. Um exemplo de intervenção e mudança pode ser notado na iniciativa dela em participar de treinamento oferecido pela COOP com o objetivo de sanar dificuldade que tinha com a organização e planejamento de aulas.

8) Demonstrem postura ética – o componente ético da reflexão da participante transparece em seu compromisso com os alunos (cf. parágrafo “e”). É perceptível também o compromisso dela com a escola em ter assumido a vice-direção no período de inauguração do lugar e ter acumulado tantas funções diferentes à época. O compromisso consigo mesma se revela na procura pelo curso e também na busca de ajuda por via psicoterápica para mitigar os efeitos de autocrítica excessiva. Ademais, está empenhada em procurar uma maneira de empreender a formação da equipe de professores que coordena. Essa preocupação com a equipe é percebida pela iniciativa dela em convidá-los a participarem do curso RNA.

9) Empreendem a meta reflexão – Alice elabora sobre a natureza da reflexão, como ela deve ser feita, vantagens, desvantagens e implicações. Ela concebe a reflexão como uma prerrogativa com vantagens inquestionáveis para avanços e melhoria da prática. Enxergar-se em sua pior e melhor face para Alice é tarefa necessária, porém não trivial. Em sua concepção, a autoanálise, apesar de importante, pode se transformar em fator de sofrimento e levar o professor a se digladiar consigo. Em sua sugestão sobre como refletir, ela reafirma a importância das experiências e da colaboração com outros colegas, como se a autorreflexão

também constasse de um diálogo interno, externo e com as experiências acumuladas ao longo do tempo.

## II) Sobre o que reflete

1) Reflexão sobre a própria base de conhecimentos – Faz alusão à base sólida construída em sua trajetória docente, que hoje a auxilia a dar razões a sua prática. Mesmo assim, ela não descarta a necessidade de conhecimentos específicos para ajudá-la a lidar tanto com os desafios atuais, quanto com prováveis desafios futuros. Reconhece que essa teoria poderia ser útil para auxiliá-la no desafio atual de empreender a formação de professores. Ela também se refere a *conteúdos* quando esboça uma definição do que seja o professor reflexivo. Demonstra compreender que tais conteúdos podem ser adquiridos por meio da busca do profissional por diferentes visões de autores variados, junto aos colegas de trabalho e a alunos. Alice parece relegar o estudo de teoria a segundo plano, se comparada a oportunidade de aprender com colegas de profissão. Quanto à reflexão, reconhece é complicado olhar para si, criticar-se, olhar para a prática e para os instrumentos dessa prática. Quanto a sua experiência como formadora, Alice relata que se prende mais ao conhecimento pedagógico, segundo ela, uma carência profissional da equipe de professores sob sua coordenação e, por isso, aspecto que merece mais atenção no planejamento de iniciativas formativas.

2) Compreensão das matérias pelo aluno – é nítido no perfil de Alice preocupação nesse quesito. Por exemplo, quando expõe algumas questões para exemplificar a reflexão necessária, principalmente aos professores da rede, infiro preocupação voltada a como o aluno recebe o ensino da língua e como essa língua deve fazer sentido pra ele por meio do uso contextualizado a sua realidade. Alice demonstra em sua fala interesse em buscar estratégias direcionadas ao ensino voltado à compreensão dos alunos, que, idealmente, precisam conversar com a língua, segundo ela.

3) A própria história de vida/formação – observo que Alice se sente à vontade para expor a sua história de vida desde o período da formação inicial acadêmica até o momento atual. Ela relata tanto experiências bem sucedidas quanto as que não lograram êxito. Uma experiência em particular (na escola pública regular) foi responsável por um novo direcionamento à vida profissional de Alice, cujo *ego*, segundo ela, foi diretamente atingido pelo trabalho que não conseguiu realizar da maneira que idealizou. Essa fase gerou quebra de expectativa e frustração, mas, simultaneamente, reflexão que conduziu ao enfrentamento do que ela chamou de sua própria “arrogância”, a certeza de que a experiência anterior (RT)

poderia ser reproduzida em um ambiente diferente. Mesmo assim, ela reflete sobre essa vivência e cita o que poderia viabilizar o ensino de inglês em situação similar. A formação, na concepção de Alice, tem caráter colaborativo. Conversar com colegas de profissão mais experientes é encarado por Alice como oportunidade formativa. Quanto à abordagem da formação que norteie iniciativas formativas no ambiente de trabalho, ela não demonstra ter adotado na prática alguma específica. Admite estar em momento de busca por uma maneira de empreender a formação junto a sua equipe. Mesmo com um histórico formativo de natureza mais treinador na RT, Alice entende como mais relevante o tipo de experiência formativa que não impõe modelos ou fórmulas prontas à equipe, mas que provoca reflexão, alternativa que denota certa consciência sobre a abordagem preferível da formação inicial e continuada, de acordo com o aporte teórico – reflexiva e não doutrinadora.

4) Interações entre professores e aprendentes – é notória em Alice preocupação com a criação de atmosfera amigável em sala de aula e relações saudáveis entre os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Em sua compreensão, a qualidade dos relacionamentos no ambiente escolar é basilar para que o ensino flua e cumpra o seu objetivo de fazer com que a língua converse com os alunos. Junto a isso, as dimensões afetiva e emocional são fundamentais para o bom ensino de línguas, *a chave*, na avaliação da participante. O que Alice chama de conexão, professor-aluno e aluno-aluno é aspecto fulcral do ensino e provoca sua reflexão como professora. Ao se referir a esse contato com alunos, os registros colhidos sugerem conhecimento de Alice sobre o quão delicado é o trabalho de ensino, pois o professor *revira* a bagagem que o aluno trás e pode até mesmo causar sofrimento.

5) Materialidades do ensino (cf. d) – Alice relata que tem refletido, principalmente sobre planejamento, tema que permeia tanto o planejamento de aulas (que, em sua apreciação, poderiam ser melhores e mais criativas), quanto o planejamento de iniciativas formativas e reflexivas destinadas à equipe de professores que coordena. Sobre essa última função, Alice identifica a abordagem de temas mais voltados à postura pedagógica dos professores da equipe que coordena. Ela falou sobre alguns prováveis temas já elencados por ela a serem tratados em reuniões pedagógicas com a equipe, tais como turno de fala do professor durante a aula, *rapport* e principalmente planejamento de aulas.

6) Desafios para o ensino, formação e reflexão – Alice pontua alguns desafios. No passado, o grande desafio foi ensinar pessoas de uma região carente, lugar onde os alunos não eram atendidos em suas necessidades básicas. Mesmo ao acreditar ser possível, ela confessa que não conseguiu desempenho docente satisfatório à época. Alice também enfatiza o desafio

de atuar como formadora em um CIL. Em seu trabalho de coordenadora, ela se sente prejudicada pela falta de apoio da SEEDF para que fomente, de maneira significativa, a formação dos professores sob a sua coordenação. O acúmulo de funções exercidas no CIL (dentre elas a de gestora, professora substituta, secretária e coordenadora) representa sobrecarga e, por isso, prejudica o planejamento e implementação de iniciativas formativas. Entretanto, a identificação dessa falha institucional não constitui uma impossibilidade completa. Alice também se inclui como parte do problema e identifica a necessidade profissional de voltar a estudar teoria de ensino, aprendizagem e formação para assim poder investir no próprio desenvolvimento profissional para operar os três processos.

### **III) Como reflete**

Alice defende que a reflexão é uma característica pessoal também sujeita a influências externas, mas não depende exclusivamente do lugar onde o professor atua. A reflexão, em sua trajetória profissional, a acompanha até mesmo nos momentos mais inusitados, como no banho ou enquanto dirige, por exemplo. Contudo, ela admite que suas presentes reflexões como formadora não têm o alcance desejado. Falta-lhe a sistematização (organização do pensamento) em sua avaliação de si mesma. Em minha análise também não verifiquei a formalização do pensamento com base em teoria de cerne. Quanto aos recursos que podem viabilizar a reflexão profissional, sobressai na análise a importância concedida por Alice ao compartilhamento com colegas de profissão, na visão dela, um recurso para a reflexão e desenvolvimento profissional. Não foi relatado o uso de instrumentos como visionamento de aulas, diários, portfólios ou roteiros reflexivos.

Finalizo esta seção de delineamento do perfil inicial da participante que objetivou valorizar a trajetória profissional de uma professora ao ingressar em um curso formal voltado ao desenvolvimento profissional do professor. Este passo foi necessário para melhor conhecer o perfil reflexivo de quem investe na própria formação e dar prosseguimento à caracterização do que, de fato, emerge ou não no perfil reflexivo da participante em contexto do curso RNA, tema da próxima seção.

### 3.2 Delineamento das iniciativas reflexivas emergentes no perfil<sup>100</sup>

A presente seção teve por objetivo analisar registros referentes a como a reflexão de Alice se movimenta face à experiência no curso RNA para assim responder à segunda pergunta de pesquisa: **1) Quais são e como se caracterizam possíveis iniciativas reflexivas integrantes de um perfil emergente da professora no contexto da experiência formativa e logo após ela?** Para alcançar a resposta foram utilizados dados produzidos pelos seguintes instrumentos de coleta: entrevista semiestruturada (ES), questionário de avaliação do curso RNA (QA), Plano de ação (PA – tarefa realizada pelos participantes ao final do curso RNA) e a atividade 6 (A6), realizada também ao final da iniciativa formativa.

O recorte de possíveis iniciativas reflexivas no perfil de Alice provenientes do contexto de experiência formativa, o curso RNA, será analisado com base nas dimensões da reflexão elencadas: quem reflete, sobre o quê reflete e como reflete, com base em suas respectivas categorias e subcategorias.

Desde a análise do perfil inicial, são marcantes em Alice as implicações identitárias advindas de experiências como professora, gestora e coordenadora. Alice se refere a essas funções desempenhadas por ela com muita expressividade em entrevista e também como resultado de ações previstas no plano do curso RNA, tais como tarefas propostas e aulas sobre os temas previamente elencados. As atividades A1 e A6 são exemplos dessas ações.

De maneira similar ao exposto na análise inicial<sup>101</sup> de um excerto da tarefa A1 sobre experiências e expectativas em relação ao curso, observo que Alice se refere ao *efeito gigantesco* em sua reflexão causado pela elaboração do relato escrito descritivo da própria trajetória profissional. Escrever sobre esse tema e rememorar vivências como professora foi importante para, de acordo com Alice, continuar o seu caminho, o que delineia características atitudinais específicas (perseverança e otimismo, de acordo com SILVA e CÁRIA FILHO, 2016).

O redimensionamento dessa categoria, emergente também no recorte da experiência formativa, pode ser observado no depoimento escrito da participante na tarefa PA, que solicitou a elaboração de um plano de ação que abordasse uma dificuldade ou desafio da prática profissional da participante em seu local de atuação. A tarefa PA não tinha o objetivo

<sup>100</sup> Registro que, nesta seção, optei pelo uso de letras maiúsculas para representar os professores que ministraram aulas no RNA e que foram citados por Alice.

<sup>101</sup> Cf excerto 4. Retomo a análise desse excerto em particular pois ele ilustra tanto o perfil inicial da participante, em termos de trajetória profissional e expectativas, quanto aponta para uma reação (revisitar-se) desencadeada por uma iniciativa do curso (tarefas), o que se insere dentro dos limites da experiência formativa aqui em foco como contexto provocador de reflexão.

de avaliar o curso RNA, mesmo assim, Alice registra o seu depoimento ressaltando a influência do curso, relato que contém elementos que apontam para uma alteração do perfil reflexivo:

*[36] Os últimos meses me proporcionaram muita aprendizagem e reflexão em minha vida. Eu recentemente me tornei vice-diretora de um CIL e isso me tirou completamente da minha zona de conforto. O curso RNA pareceu uma maneira de me manter conectada à minha identidade como professora que eu valorizo tanto. Felizmente, o curso foi bem mais. Tirar um tempo a cada semana da minha agenda agitada me permitiu respirar e recarregar.*

*Ao fazê-lo, **reconectei-me à minha paixão pela formação de professores, planejamento de aulas** e após semanas de incerteza e insegurança consegui finalmente chegar à conclusão mais tranquilizadora: ensinar é paixão demais para perder espaço na minha vida profissional. Adicionado a algumas outras inseguranças e sonhos pessoais, a equação era clara: eu deveria deixar minha posição como vice-diretora para poder me dedicar totalmente ao que eu amo fazer: lidar com todas as coisas relativas à educação.*

***Tive a sorte de estar em contato com muitos professores inspirados e inspiradores neste curso, o que, com certeza, me ajudou a me reconectar com minhas próprias inspirações e aspirações pessoais. Sinto-me aliviada, aterrorizada, empolgada e ansiosa pelo próximo capítulo, no qual espero poder dedicar todo o meu tempo à coordenação de professores, sugerindo textos, discussões, intercâmbios, muitos deles inspirados no curso que definitivamente ajudará a todos nós a nos desenvolvemos mais como colegas, como professores e como seres humanos em constante construção.*** (PA, 23/05/2018, grifo nosso)

*[37] O RNA contribuiu para eu **voltar a minha rota** (ES, 17/09/2018 )*

*[38] O curso estimulou minhas reflexões e **renovou a minha prática em vários sentidos** (QA 24/05/2018)*

Observo nos três excertos indicativos de alguns aspectos atitudinais preponderantes em Alice em face da experiência formativa: perseverança para continuar o caminho (***voltar a minha rota***), otimismo (***renovou a minha prática em vários sentidos [...] definitivamente ajudará a todos nós***), desconforto (***Sinto-me aliviada, aterrorizada, empolgada e ansiosa pelo próximo capítulo pelo próximo capítulo***) e aspiração ao desenvolvimento profissional (***seres humanos em constante construção***).

Depreendo dos excertos que a reflexão de Alice sobre os temas “vida profissional” e “formação” foi, de certa forma, tocada pela experiência vivida no curso. Em seu depoimento, ela parece compreender a natureza dessa formação como um contínuo (ALMEIDA FILHO, 2017; CELANI, 2010; PERRENOUD, 2002, NÓVOA, 1997 dentre outros), cuja complexidade é patente (SABOTA, 2008) e cujo caminho é acompanhado pelas reflexões em sua vida. Esse contínuo pode ser depreendido da fala: *seres humanos em constante construção*.

A natureza complexa do processo formativo perceptível na fala de Alice é evidenciada quando ela faz uma apreciação do RNA como componente de uma *equação* multifatorial composta pela condição de estar fora da zona de conforto, acrescida à *inseguranças e sonhos pessoais*. Essa *equação*, na visão dela, foi provocadora de reflexões e responsável pela decisão de deixar a gestão e voltar ao trabalho como formadora. Isso realmente aconteceu já ao final do curso<sup>102</sup>. Ela se refere à experiência formativa (com ênfase no contato com professores inspirados e inspiradores neste ambiente) como um fator que a reconectou a sua paixão – a formação de professores.

A complexidade inerente ao processo formativo também se expressa na reflexão de Alice sobre a sua relação com a profissão. Essa relação é marcada por um misto de sensações e expectativas: *Sinto-me aliviada, aterrorizada, empolgada e ansiosa pelo próximo capítulo*. A descrição expõe a dimensão afetiva do professor em formação, dimensão essa contemplada pelo plano da formação OGEL (ALMEIDA FILHO, 2005) como elemento determinante nas ações para e na formação.

É relevante salientar que algumas dessas sensações possuem certo teor negativo (aterrorizada e ansiosa) que geram desconforto. Perrenoud (2002), Schön (1983, 1992), Almeida Filho (2017) e Blatyta (1999) abordam o desconforto do professor ou problema a resolver como elemento que move reflexões do profissional e seus talentos na direção da resolução e melhor abordagem das dificuldades da prática.

O contínuo reflexão-ação, patente no depoimento de Alice, ilustra a ideia de Bourdieu (2004), Almeida Filho (2017), Farrell (2015) e Libâneo (2002) da reflexão desejada, desenvolvida e aprimorada no caminho da formação profissional, aquela que não se restringe à contemplação e identificação de problemas, mas a ação concreta para melhor abordá-los. A fala de Alice indicia a intenção de ação.

A reflexão responsável pelo redirecionamento da trajetória profissional por meio do fortalecimento da identidade de professora e de formadora é reiterado em entrevista quando ela discorre sobre sua percepção das possíveis influências do curso em sua jornada formativa: *O RNA contribuiu para eu voltar a minha rota*.

O estímulo à reflexão que o curso, junto a outros fatores que tiraram Alice de sua *zona de conforto*, como ela cita, é parte do benefício promovido pelo curso e fato retomado por ela em resposta ao QA (24/05/2018). O estímulo e *provocação de reflexões* são contribuições do curso nas palavras de Alice, reiterados também em vários momentos da ES.

---

<sup>102</sup> Confirmei essa informação em comunicação pessoal com a participante. Ela estava feliz com a decisão e novo rumo dado a sua carreira.

Para justificar a renovação da sua prática por meio da reflexão (ALMEIDA FILHO, 2017; CELANI, 2010, SCHÖN, 1983, 1987; CUNHA, 2014, FREITAS, 2013) com foco no que ela poderia fazer em sua sala de aula, Alice menciona em entrevista o que classifica como contribuição do RNA:

*[39] O RNA também mexeu com algumas questões práticas. Por exemplo, lembro da aula do professor Bi sobre como trabalhar literatura em sala, da questão da língua como uso, naquela aula maravilhosa do A e da aula sobre ensino de LE para alunos autistas, deram muito o que pensar, aprendi muita coisa ali (ES, ).*

Em outro momento da entrevista, Alice volta a se referir às aulas ministradas no RNA, o que aponta para a dimensão “sobre o que reflete” do seu perfil. A fala de Alice expressa a valorização dada por ela ao método, uma das materialidades de ensino da OGEL (ALMEIDA FILHO, 2015). Talvez pela influência dessa valorização, ela elenca aulas do RNA em que houve sugestões de atividades apresentadas por alguns professores. Atividades essas que poderiam ser reproduzidas e (ou) adaptadas por ela para o seu contexto de trabalho.

Ao discorrer sobre as aulas ministradas no RNA, transparece no perfil reflexivo de Alice a ênfase à dimensão “sobre o quê reflete”. Identifico, mais especificamente, na categoria “reflexão sobre experiências formativas”, que Alice descreve aulas de mais três professores em particular, sobre os quais se deteve a relatos mais extensos e juízos de valores<sup>103</sup>.

Nos comentários feitos por Alice sobre as aulas do curso RNA, ela aborda não só a perspectiva de avaliação desses profissionais ou das aulas ministradas pelos professores voluntários, mas de como essas experiências ressoaram em seu processo reflexivo e em sua prática, até no que se refere ao redimensionamento de questões que já a preocupavam anteriormente, por exemplo, a necessidade de elaborar atividades<sup>104</sup> diferentes e ser mais criativa em sala, a adequação da aula aos seus aprendentes e o desejo de inseri-los no processo de ensino e aprendizagem, por meio de representação fidedigna de suas características físicas e culturais nos exemplos que usa para ensinar:

*[40] O S deu uma aula incrível, que fez os professores repensarem várias coisas, fazerem atividades novas.*

<sup>103</sup> É, até certo ponto, previsível que em experiência formativa o professor reflita sobre essa experiência, porém, a reflexão de Alice representa contribuição relevante, por de sua percepção crítica, à formação continuada do professor via curso formal.

<sup>104</sup> Uma atividade é uma unidade de ação na aula, que reconhecemos como tendo início, meio e fim [...] elas são sustentadas por procedimentos específicos (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 74). Para mais informações sobre tipologia de atividades veja ALMEIDA FILHO. Quatro estações no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.



P: Sobre a reflexão que você diz que o RNA provocou, você viu algum resultado dela em sala de aula?

*A aula do S me inspirou muito a tentar coisas diferentes em minha aula. (ES, 01/08/2018)*

*[41] A aula da L sobre identidade no material didático foi fantástica, ainda **está reverberando em mim** (QA,)*

*[42] A aula da L me fez pensar muita coisa, porque ela fala muito da questão social, das minorias, injustiças e inclusão... e eu acho que é sempre bom a gente ser **provocado** a pensar nessas coisas. Uma coisa muito legal que aconteceu comigo, foi antes da aula da L, mas **a aula dela me fez perceber a dimensão daquilo**. Geralmente quando eu desenhava bonequinhos no quadro para exemplificar, eu desenhava a bonequinha com aqueles dois fiapinhos um pra cada lado para ser os cabelos. Daí eu olhei ao meu redor e percebi, poxa, eu sou a única pessoa com o cabelo semi liso nessa sala, e eu tinha desenhado essa menininha... na hora eu vi que minhas alunas não iam se ver nela e daí eu desenhei a outra menininha com os cachinhos. Depois, quando eu fui passando pela sala para ver o trabalho das duplas de alunos, porque eu usei os desenhos como modelos para uma atividade, vi que elas se identificaram, eu sou essa e ela é aquela. Uma coisa tão simples, mas que é tudo no fim das contas, tem tanto significado... Então eu acho que a aula dela tentou trazer esse tipo de consciência, né? Porque a gente quer existir no mundo. O meu sonho é ver um filme com uma mulher gorda em que ela não é o alívio cômico do filme, sabe? Ela simplesmente é uma pessoa e é gorda. Então isso é muito relevante pra todo mundo, todos querem se ver, ser representado, legitimado, então essa aula **mexeu muito comigo**. (ES, 01/08/2018 )*

O último excerto evoca aspecto específico de uma das categorias dentro da dimensão do perfil reflexivo “sobre o quê reflete”, “A compreensão das matérias pelo aluno”. É notório o cuidado de Alice em propiciar a inclusão dos alunos e de suas particularidades para que eles se sintam representados e assim se identifiquem nas exemplificações feitas por ela em sua aula. Alice faz isso com o propósito de promover maior familiarização com o ensino, que, na visão dela, deve ser pensado e adequado à realidade deles, como pessoas de determinadas características físicas, culturais e sociais, cujo desejo de representatividade é legítimo e deve ser legitimado no ensino empreendido pelo professor.

Essa atenção de Alice ao contexto institucional e cultural é também uma das características do professor reflexivo indicadas por Zeichner e Liston (1996). Esses autores demonstram que a prática reflexiva do professor o conduz a maior compreensão do seu papel social e da sua ação em sala. A postura de Alice nesse quesito ressoa ainda o que Tardif (2002) diz sobre o processo reflexivo do professor acontecer na interface entre o social e o individual.

No que tange à experiência proporcionada pelo curso, sobressaem na reflexão de Alice aspectos concernentes a sua atuação como coordenadora. É mais expressiva então, ao longo e

depois da participação no curso, a faceta de professora formadora<sup>105</sup>. É saliente neste momento do perfil da participante a percepção dela sobre os seguintes pontos: **1)** consciência da identidade profissional (grau de compromisso com a profissão e responsabilidade); **2)** abordagem da formação (reflexiva e não por métodos); **3)** a compreensão dos agentes em formação (as diferentes reações dos colegas que fizeram o curso com ela<sup>106</sup>); **4)** o papel da teoria formal na formação e; **5)** a atuação dos formadores de professores. Esses pontos se inserem nas dimensões de análise “quem reflete” (“são éticos”) e “sobre o quê reflete” (“sobre cursos no âmbito da formação continuada”). Passo então, a partir de agora, a comentar e analisar cada ponto enumerado.

Ao abordar os temas que julga importantes para a sua reflexão no excerto abaixo, a resposta de Alice está contida na dimensão “quem reflete”. Ela novamente faz menção a sua função como coordenadora no CIL, quando noto uma implicação identitária da formação – **1)** consciência da identidade profissional. No mesmo excerto, ela também se refere à abordagem do ensino e da formação que seria mais proveitosa em sua percepção:

*[43] O que eu acho que seria muito bom trabalhar com a equipe do CIL é... voltando ao RNA, (talvez o curso tenha me influenciado para eu dizer isso), **acho que é o ponto básico pra tudo, entender porque somos professores, o que é que eu quero com isso. Porque quando você fala em professores temporários 20h noturno, geralmente eles tem uma vida completamente diferente durante o dia, trabalham em fórum, ou como advogados ou em escritório e vai lá a noite dá aula. A impressão que eu tenho é que essa realidade de vida deles muda muito a forma como eles se relacionam com o fazer de professor Então eu acho que ter uma noção maior de identidade, de **porque eu faço e porque eu faço o que faço de determinada maneira, como os meus professores me influenciaram e, principalmente a questão de pra quem eu dou aula. Eu acho que depois do RNA, eu percebi que eu ficava tentando quebrar a cabeça sobre como trabalhar métodos com os professores, mas esse tipo de reflexão proposta pelo RNA, como um ponto de partida, ajuda muito mais. Se a minha equipe de professores refletisse um pouco mais no sentido de buscar entender **porque eles fazem da maneira como fazem e o que mais pode ser feito... se partisse deles ia ser muito mais relevante e útil. Então eu acho que o RNA me ajudou a pensar nisso, não consegui colocar em prática ainda essa coisa de como fazer partir deles. Eu comecei a entender melhor que a reflexão deve ser individual, não adianta eu refletir e apresentar o resultado da minha reflexão aos professores, eu tenho que achar um jeito de provocar a reflexão deles (ES,01/08/2018).*******

O excerto dá indícios de alguns conteúdos integrantes da preocupação de Alice com um tipo de formação específica. Primeiro, ela concebe o que deveria ser o norte da formação,

<sup>105</sup> Em suas considerações, Alice reconhece que o objetivo principal do RNA não é a formação de formadores de professores, mas sim fomentar a reflexão do professor acerca da sua própria prática de ensino e o que esse ensino envolve. Mesmo assim, ela consegue extrair da experiência princípios do modelo embasador da formação de professores adotado como princípio da formação empreendida pelo RNA, a abordagem reflexiva.

<sup>106</sup> Como antes mencionado, Alice convidou os professores sob a sua coordenação. Dois deles aceitaram o convite e compareceram junto com ela às aulas do RNA.

o ponto básico, segundo ela – *entender porque somos professores, o que é que eu quero com isso*. Quando frisa esses dois questionamentos, Alice evoca a autoconsciência, forte componente da ética (MORIN, 2011), imbricada no ofício de ser professor e de refletir como professor.

Quando Alice acrescenta mais perguntas: *porque eu faço o que faço de determinada maneira, para quem eu dou aula e o que mais pode ser feito*, ela amplia essa autoconsciência do professor ao inserir o aprendente na dinâmica conhecer-se-e-conhecer-o-outro. O professor então é considerado por ela como aquele cuja reflexão deve constar, dentre outros insumos, de duas matérias interconectadas, ele mesmo e o outro (MELO BARBOSA, 2014; VEIGA; ARAÚJO, 2007).

Esse professor então é alguém que tem (assumido ou não) uma identidade profissional, que dá aula de determinada maneira, está inclinado ou não a pensar em seu aprendente e que pode considerar algo mais a ser feito em seu ensino. As perguntas de Alice reverberam a definição de Furnham (2012) em que a consciência de si implica em comportamentos, que, necessariamente, terão impacto sobre os outros. Desde a análise inicial, ela demonstra consciência sobre e até avalia o impacto de suas ações como professora.

Os questionamentos de Alice descrevem o entendimento de Evens (2016) sobre ética. Esse autor argumenta que a individualidade, por si mesma, descreve uma relação reflexiva entre o eu consigo mesmo e o eu com o outro. A dinâmica dessas relações é pautada na responsabilidade do ser como condição essencial da ética. Alice se enquadra nessa perspectiva ao fazer um tipo de gradação em suas perguntas – o professor consigo, o professor com aquele a quem ele ensina, o professor que reflete sobre como ensina e para quem ensina e sobre o que mais pode ser feito – que sugerem expressivo grau de responsabilidade deste para com a profissão e para com seus aprendentes.

Vejo que refletir para *entender porque somos professores, o que é que eu quero com isso*, é conhecer-se, percebe-se implicado com o impacto causado no outro e sugere ainda um tipo específico da formação ética e reflexiva que motive o professor a questionar o próprio grau de envolvimento que ele tem com a sua profissão, com o valor de ser professor e de ser profissional, o que pode ser interpretado como um traço da competência profissional (ALMEIDA FILHO, 2006). Alice parece exigir essa competência de si mesma e de sua equipe, pois questiona o grau desse compromisso ético dos professores sob sua coordenação com o ofício de ensinar.

O desenvolvimento da competência profissional, segundo Almeida Filho (2006) tem implicações identitárias. Essa competência, na elaboração do autor, tem estreita relação com a

reflexão do professor que potencialmente promove reestruturações identitárias. Nas palavras de Almeida Filho, a competência profissional: “[...] encampa e desenvolve a reflexão como procedimento fundador de consciências que prometem novas dimensões de identidade para quem foi chamado a ser professor profissional de língua(s)” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 10).

Esse traço profissional é manifesto em Alice neste último excerto sob análise. Ela reitera, agora de maneira mais enfática, a formação identitária do professor (TARDIF, 2002, NÓVOA, 1997, ZEICHNER, 1995) aliada a sua reflexão e também a um possível método da formação, de maneira implícita, sugerido em sua fala – a formação reflexiva.

Ao colocar a necessidade de o professor se questionar sobre a maneira como ensina (*porque eu faço o que faço de determinada maneira*) como uma espécie de método da formação deste professor, a reflexão de Alice trata da **2)** abordagem da formação e sugere que ela aconteça por intermédio da reflexão como método primordial: *eu tenho que achar um jeito de provocar a reflexão deles*.

A figura do formador, na compreensão de Alice, está em consonância com Celani (2010), quando a autora menciona a “provocação” como objetivo primordial do professor formador. Na ótica de Almeida Filho (2017), ao refletir sobre língua(gem), a maneira de ensinar e de formar ou formar-se (elementos integrantes do conceito abordagem), amparado por teoria relevante explicitando-a e sintetizando-a em sua prática (SANT’ANA, 2017), o professor avalia as concepções que sustentam o seu ensino, a sua ideia acerca da aprendizagem e também suas práticas formativas.

Os dados colhidos depois da participação no curso RNA oferecem um panorama que indica alteração da concepção pessoal de Alice do que seja a formação de professores: *eu ficava tentando quebrar a cabeça sobre como trabalhar métodos com os professores, mas esse tipo de reflexão como um ponto de partida ajuda muito mais*. O fato de Alice avaliar como mais válida a provocação da reflexão do professor em detrimento à apresentação do resultado de uma reflexão feita por ela (*não adianta eu refletir e apresentar o resultado da minha reflexão aos professores*) ou do foco na metodologia ecoa o ideário de autores como Almeida Filho (1993, 2005, 2017), Perrenoud (2002), Freeman (2016), Kumaradivelu (2012), Zeichner (1993), Pimeta (2002) e Celani (2010), por exemplo, que, em concordância, defendem a reflexão do professor como o método da formação em detrimento ao tipo de formação que se restringe a um treinamento por métodos.

Junto ao aspecto identitário e a necessária reflexão sobre a própria abordagem de ensino e da formação, **3)** a compreensão dos colegas em formação também surge no perfil da

participante. Ao longo do curso, Alice foi atenta às diferentes reações dos colegas de trabalho que participaram do curso com ela. Ao falar sobre os temas que surgiram para a sua reflexão a partir da experiência no RNA ela comenta:

*[44] O que também veio a partir do RNA foi essa minha reflexão sobre a prática de Y<sup>107</sup>, eu observava as respostas dessa pessoa, eu percebia que eu reagia de forma bem diferente, o curso teve efeitos diferentes em mim e nela e me perguntava “mas como?”. Então isso me ajudou a criar uma relação melhor com essa pessoa, tentar saber porque ela pensa assim e não apenas rotular alguém (ES, 19/03/18).*

Analiso o excerto como uma possível nova categoria inserida na dimensão de análise “sobre o quê reflete”. A compreensão do(a) colega em seu momento formativo particular indica que emerge no perfil de Alice um conceito (implícito em sua fala) mais alargado da complexidade do processo formativo, trajetória em que a história de vida de cada um, de acordo com Almeida Filho (2014) e Nóvoa (1998), exerce forte influência para forjar determinadas atitudes e práticas constitutivas do eu-professor. Alice rejeita o impulso inicial de rotular e opta por compreender quando diz *tentar saber porque ela pensa assim*. Alice então acredita que essa compreensão promoveu a melhoria de sua relação com o(a) colega.

A mesma ideia de compreensão é reiterada quando Alice responde sobre como situações externas afetam ou não a sua reflexão. Neste excerto, Alice volta a citar a maneira diferente com a qual passou a ver o(a) colega, tendo como cerne a história de vida dessa pessoa. Em sua percepção, pensar dessa maneira a auxiliou a fugir de conclusões precipitadas. Ademais, verifico no excerto abaixo certo otimismo de Alice como formadora de professores quando ela cogita a possibilidade de mudança da visão do(a) colega:

*[45] Situações externas me afetam sim. Por exemplo, quando eu vejo a resistência de Y. Houve uma aula no RNA, boa, bacana, sobre o uso da língua e aí ao final eu perguntei para essa pessoa se ela havia gostado. Então eu escutei: “isso é impossível de ser feito”. Quando eu percebi a resistência do(a) colega, eu tive que tentar entender, porque eu não poderia ficar na conclusão negativa do que eu escutei. Seria muito leviano da minha parte eu não considerar a história dessa pessoa, como ela chegou nisso... e a possibilidade de mudar a visão dela, será que tem? Isso me faz pensar... (ES, 19/03/18).*

O respeito de Alice pela trajetória de vida do profissional, como fator importante a ser observado, transparece no fragmento. Aliado a isso, ela também vislumbra a possibilidade de mudança. Libâneo (2002) alerta que a valorização da experiência do professor não significa ater-se apenas a sua cotidianidade. É preciso também, segundo ele, ajudar o professor a “tomar consciência das suas práticas, muitas delas inadequadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 90).

<sup>107</sup> Por questões éticas, resolvi chamar o(a) professor(a) sobre o qual Alice faz alguns comentários de X

Verifico que empreender a formação orientada por provocações da reflexão da equipe de professores para que aconteçam mudanças e inovações é uma preocupação recorrente também nas reflexões que afloram em contexto do curso RNA.

No entanto, o perfil emergente revela o redimensionamento da compreensão dela em atentar para o porquê os professores dizem o que dizem e fazem o que fazem. Esse questionamento pode ser visto como uma nova categoria a ser acrescentada à dimensão: “Quem reflete”.

Emerge no perfil da participante a preocupação com a equipe de professores sob a sua coordenação no sentido de não julgá-los e compreendê-los. Tal postura mostra compromisso dela com a sua atuação como formadora, assim como confirma um dos dez motivos descritos por Farrell (2015) para empreender a reflexão: dar suporte a colegas de profissão para que eles também explorem e melhor compreendam a natureza do seu ofício e o seu papel como professores de LE.

Vejo como uma iniciativa reflexiva de Alice em contexto de participação no curso RNA dois aspectos associados em suas falas: **4)** o papel da teoria formal na formação e; **5)** a atuação dos formadores de professores. Tanto em questionário que avaliou o curso RNA (excerto 46), quanto em entrevista (excerto 47), no momento em que arrazoou sobre a teoria formal vista no RNA, essas duas questões movimentam a reflexão de Alice:

*[46] Gostaria que os professores do primeiro módulo em geral tivessem dado **aulas menos teóricas e expositivas para que pudéssemos transportar mais do que estava sendo exposto para uma reflexão real que se tornasse prática. Vi bons professores usando uma fórmula defasada de aula para nos instruir a nos renovarmos. Acho contraditório e contraproducente. No Módulo Língua não tive a mesma percepção. Achei a maioria das aulas interessantes e enriquecedoras. Gostei muito da experiência. Gratidão!! (QA, 24/05/2018).***

*[47] Aquela aula sobre autismo, aquela aula foi muito legal, um conteúdo novo. Aprendi muito conteúdo no RNA. **Acho que todos os tópicos abordados foram relevantes, mas nem todos foram tratados de forma relevante.** Houve uma aula, por exemplo, que me incomodou. A pessoa chegou com um PowerPoint cheio de informações e nomes de teóricos diferentes. Daí, a aula se restringiu à leitura daquele Power point até o final e nós não participamos. Eu fiquei olhando aquilo e me perguntei: **o que eu estou fazendo aqui? Qual o objetivo disso? Não está revisando, não está aprofundando, não está me provocando a pesquisar.** Eu só senti frustração naquele dia por não ter entendido nada daquela aula. No curso, algumas aulas apresentaram teorias de uma maneira que chegou a me atrapalhar. Por outro lado, a pessoa que abordou o tema planejamento, por exemplo, fez viagens muito provocadoras e que me fizeram pensar mesmo. **Teoria por teoria não adianta muita coisa, sabe? Ver o nome de autores importantes e referências sobre o trabalho deles não me acrescentou nada. Eu não consegui processar aquele volume de informações na velocidade em que foi apresentado no PowerPoint. Não vi sentido naquilo, mas outras questões foram muito provocadoras!** Pode ser que as vezes eu posso não estar em um dia bom, essa é uma característica minha que talvez me*

*atrapalhe muito. Eu sou muito dura na hora de analisar as aulas. Eu comentei isso com você no curso algumas vezes... **Só a teoria é um ponto de partida, mas precisa chegar até nós em forma de noções mais concretas.** Eu vivi muito isso na minha pós. A pós era sobre pedagogia da cooperação e metodologias colaborativas. Cada semana um grupo era responsável pelo lanche, o dinheiro do almoço era colocado numa caixinha, cada um pegava o seu troco e deixava o seu dinheiro, tinha uma mesa onde disponibilizávamos livros para as pessoas pegarem emprestado e depois devolverem. **A gente estava vivendo a cooperação na prática. Estávamos falando sobre cooperação enquanto a gente cooperava. Eu acho que isso é o que mais faz sentido.** Quando se fala que a aula deve ser atraente e relevante para o aluno e a pessoa fica sentado mostrando um Powerpoint depois do almoço... Como assim? Eu sou muito muito crítica com relação a isso. Eu faria melhor? Acho que não (Alice sorriu nesse momento), mas eu acho que **a teoria deve ser mais palpável.** O curso tentou fazer isso. Por exemplo, a aula do A, muito boa, sobre o uso da língua e a proposta da segunda aula do RNA ser no idioma, acho que teve tudo a ver com isso, eu achei que tinha uma relação, **as coisas estavam costuradas, mas quando as coisas vem muito isoladas, aí eu não gosto.** Foi o caso dessa aula que eu não gostei (ES, 19/03/18).*

Antes de focalizar os pontos elencados (4 e 5) para esse momento da análise, observo que a maneira como Alice elabora: **transportar mais do que estava sendo exposto para uma reflexão real que se tornasse prática (excerto 46)**, indica concepção particular do processo formativo, similar à dos autores presentes no aporte teórico do estudo registrado nesta dissertação (ALMEIDA FILHO, 2017; PERRENOUD, 2002; SANT'ANA, 2005; CELANI, 2010; FREEMAN, 2016).

Entendo que este fragmento da fala de Alice (excerto 46) se relaciona a uma dimensão conceitual da formação via curso sistematizado. Um processo que oferece base teórica formal (**o que estava sendo exposto**), no qual o se espera do professor que ele se engaje em interpretação e reelaboração, edição para assim submeter tal conteúdo teórico formal a sua prática (**transportar...**). Dessa maneira, a teoria formal serve à reflexão do professor. Essa reflexão acerca da própria abordagem de ensino e da formação é sugerida por Almeida Filho (2017) como o cerne da formação. A materialização da abordagem do professor apoiada em teoria relevante é também o que Sant'Ana (2005) chama de práxis – a materialidade dessa abordagem do professor, objeto da reflexão sistemática, especialmente em contexto formativo.

O quadro da formação exposto e idealmente descrito por Alice se materializa no evento aula (*atraente e relevante para o aluno*). A reflexão desencadeada pela experiência formativa também acontece sobre a experiência formativa, realizada sob três aspectos: reflexão fomentada pelo curso, conteúdo explorado no curso e a maneira como esse conteúdo é abordado pelo professor formador no evento aula.

A moldura do evento, segundo Alice<sup>108</sup>, em alguns momentos da experiência formativa encerra, de acordo com o excerto 46, uma *fórmula defasada de aula*. Essa dita fórmula é retomada no excerto 47 como um tratamento não adequado dado ao tema por um(a) professor(a) em particular e também por mais alguns professores formadores em aulas pontuais.

Esse tratamento dos tópicos é descrito na aula narrada no excerto 47, essencialmente expositiva (*a aula se restringiu à leitura daquele Powerpoint até o final*), com excesso de informações (*Eu não consegui processar aquele volume de informações na velocidade em que foi apresentado*) e cuja teoria é *apresentada* de maneira que chega a atrapalhá-la (*Ver o nome de autores importantes e referências sobre o trabalho deles não me acrescentou nada [...] Só a teoria é um ponto de partida, mas precisa chegar até nós em forma de noções mais concretas*).

A atuação de alguns professores formadores do RNA, aventada por Alice, é contemplada por DE GRANDE (2017) em sua tese de doutoramento, na qual analisa o domínio do turno de fala pelos professores formadores em iniciativas formativas no ambiente escolar (no caso exposto por Alice, o tempo foi dominado pela leitura do Powerpoint). Essa autora descobriu o que Alice sinalizou como *contraditório e contraproducente* por parte dos formadores.

A pesquisa de De Grande revelou que há prejuízo para o professor participante de iniciativas formativas continuadas quando a interação deste com o professor formador é assimétrica, com a participação dominante do formador e sem que a perspectiva do participante seja considerada. O prejuízo se revela no desenvolvimento de conteúdos e privação de uma reflexão mais questionadora por parte do participante. De Grande sugere então que formadores de professores deveriam direcionar ações para a promoção da reflexão dos professores sobre seu próprio agir docente e sobre as razões que explicam esse agir. As perguntas feitas por Alice no excerto 47 estão em consonância com a sugestão de De Grande.

Além da forma como algumas teorias são apresentadas, Alice arrazoza sobre o valor dessas teorias formais<sup>109</sup> na perspectiva do evento aula. Em sua contribuição, Alice contrapõe o que não faz sentido com o que vem em *forma de noções mais concretas*, que seja *palpável, não isolada*, que, em sua compreensão, faz sentido a ponto de ser vivida na prática. Ela então exemplifica a natureza da teoria que classifica como relevante quando relata sua experiência

---

<sup>108</sup> Saliento que, em sua reflexão, Alice preservou a face do(a) profissional voluntário(a) que ministrou a referida aula no RNA, cuja metodologia não a agradou.

<sup>109</sup> A participante não usa a nomenclatura “teoria formal”, ela chama de teoria a produção científica acadêmica.



pessoal na pós-graduação: *A gente estava vivendo a cooperação na prática. Estávamos falando sobre cooperação enquanto a gente cooperava. Eu acho que isso é o que mais faz sentido.*

A relevância da teoria formal para o professor em formação, clara nos registros produzidos por Alice, pode ser entendida como respostas coerentes às questões propostas por ela (*o que eu estou fazendo aqui? Qual o objetivo disso?*). Relativo ao tema, Almeida Filho (2017) se refere a um tipo de teoria T, que é robusta, de linguagem acessível e relevante para as boas práticas de ensino.

Quando Alice elabora quanto à natureza da teoria relevante (*concreta e palpável*) que pode ser vivida na prática, alude ao que parece ser um desafio para a formação na ótica de alguns autores que pesquisam a formação de professores – a necessidade de aproximação entre teoria e prática – o entrelaçamento entre teoria e prática (LIBERALI, 2012), integração entre teoria e prática (FARRELL, 2015), teoria enraizada na prática (CHARLOT, 2002) ou a superação da dicotomia entre teoria e prática (SOUTO MAIOR, 2013)..

Em resposta possível a esse desafio, Miccoli (2018) chama atenção para a necessidade de mais estudos em LA que sirvam e falem àquilo que o professor procura, que falem com ele e que tenham ressonância com sua prática. Na mesma linha de pensamento, Charlot (2002) defende que os professores querem e procuram uma teoria que fale a sua prática e às situações que vivem.

Quando Alice revisita o assunto da natureza da aula esperada por ela (agora chamada de palestra) em uma iniciativa formativa continuada também na atividade 6 (A6), ela enfatiza mais uma vez a questão da teoria. A tarefa constou de duas partes: que tipo de questões você acha que deveriam ser feitas pela coordenação aos professores participantes do curso em próximas edições? Que questões os coordenadores do RNA deveriam fazer a si mesmos com o objetivo de ajuda-los a empreender os devidos ajustes e (ou) mudanças para fins de melhorar a qualidade do curso oferecido em próximas edições? Alice responde respectivamente:

*[48] Acho que os participantes deveriam ser perguntados sobre o que os trouxe ao curso e sobre suas expectativas. Eu sei que essas perguntas podem ser óbvias e que nem tudo pode ser ajustado para suprir as necessidades dos participantes, mas as respostas a essas perguntas podem dar uma boa noção sobre o que irá manter os participantes motivados e assegurará que o curso é realmente relevante para eles [...] A principal questão que os coordenadores de RNA devem se perguntar, na minha opinião, é sobre como eles podem se comunicar melhor com os professores participantes e palestrantes convidados, para garantir que as palestras sejam equilibradas em termos de background teórico, aplicação prática e principais necessidades dos participantes. (A6, 14/05/2018).*

As respostas às perguntas da A6 parecem ser complementares. Na primeira resposta, Alice retoma a tarefa sugerida aos participantes no início do curso RNA (sobre trajetória profissional e expectativas para o curso) como temas válidos a serem trabalhados por estarem imbricados na motivação do professor. Ao dar importância a conhecer o que *irá manter os participantes motivados*, transparece na fala de Alice certa ciência de que a motivação está sujeita a forças externas, avanços e retrocessos, como diz Dörnyei (1998) e que precisa, talvez por isso, ser, de alguma maneira, gerenciada e mantida.

A resposta à segunda pergunta em análise parece-me uma solução possível para manter essa motivação do professor: *garantir que as palestras sejam equilibradas em termos de formação teórica, aplicação prática e principais necessidades dos participantes*. Essa passagem se refere à dimensão: sobre o quê reflete o professor, mais especificamente à categoria “iniciativas formativas continuadas”. A motivação do professor surge como um elemento constitutivo da reflexão que acampa a experiência vivenciada no curso

Mais uma vez, Alice evoca um tipo de teoria que fale à prática e em equilíbrio com essa prática. Essa reflexão também se insere na dimensão “sobre o que reflete” e alia duas categorias: “Iniciativas formativas” e “base de conhecimentos para a atuação”. Ao fazer contribuições para o curso, Alice avalia a teoria formal a qual teve acesso (que integra a base de conhecimentos do professor – ALMEIDA FILHO, 2017).

Autores já citados nessa sessão, dentre eles Almeida Filho (2017), elaboram sobre o tipo de teoria relevante para o professor. Almeida Filho a define como uma base que não pode ser julgada acertada sem justificativa plausível no processo de ensino e aprendizagem. Alinhada a esse pensamento, entendo que a teoria que o professor espera é aquela que possa ganhar vida na vida diária do professor ao ensinar e refletir acerca desse ensino e de tudo o que o permeia.

Quando questionada em entrevista sobre contribuições do RNA, a fala de Alice comprova que a categoria “como reflete” não sofreu alteração na e da experiência formativa:

*[49] Acho que a maior intenção do curso foi fazer os professores refletirem mais sobre a própria prática e eu refleti. Mas refletir eu sempre refleti, então não acho que mudou a maneira como eu reflito. Senti-me provocada e eu repensei algumas questões, mas eu não alterei a minha maneira de refletir (ES, 19/03/18).*

O excerto 49 reforça a ideia de que uma experiência formativa nos moldes do RNA pode provocar alterações no perfil reflexivo do professor no sentido de proporcionar-lhe novas percepções, desencadear reflexões e redimensionamentos de reflexões por intermédio

de conteúdos, aulas e professores formadores. Um curso formal direcionado ao aperfeiçoamento profissional pode até ser elemento integrante de uma *equação* que resulte em decisões para alguma mudança no âmbito profissional (não necessariamente circunscritas à prática de sala de aula). Todavia, a maneira como um professor reflete parece ser uma dimensão da reflexão mais diretamente ligada às características pessoais e à história de vida e formação.

Mesmo ao afirmar que sempre refletiu, Alice não garante que a sua maneira de refletir seja ideal. Questionada sobre o tema reflexão do professor após a experiência no RNA e sobre a possibilidade de estudar como se dá o processo reflexivo do professor de inglês em formação continuada, ela discorre:

*[50] Seria muito válido. Eu acho que estudar o processo reflexivo ajudar a entender como ele é feito e **abre possibilidades para melhorar**. Se eu fizesse isso **de forma mais sistemática, e um pouco mais consciente, eu me beneficiaria muito...** tanto por aproveitar melhor as minhas reflexões, quanto por **conseguir talvez reagir melhor a certas circunstâncias**. Então se vc cria algum tipo de mecanismo ou estabelece algum padrão... Por exemplo, aconteceu uma situação x, qual é o caminho de reflexão que eu posso traçar a partir disso? É claro que **é uma coisa muito subjetiva e também depende muito das circunstâncias**, mas claro que ter algum conhecimento sobre o que é o processo reflexivo e como **desenvolver uma reflexão** que vai além, ajuda né? Porque tem essa questão também... psicologicamente a gente tende a ficar seguindo os mesmos caminhos, então por mais que a gente reflita, **se a gente está refletindo sozinho, a tendência é percorrer os mesmos caminhos e chegar as mesmas conclusões. Então algo ou alguém que estimule a percorrer novos caminhos e chegar a novas conclusões, eu acho que seria interessante** (ES, 19/03/18).*

A abertura de possibilidades que a reflexão promove significa para Alice avanço profissional, ideia expressa no termo *ir além*, o que pode remeter também à inovação (*percorrer novos caminhos e chegar a novas conclusões*). Perrenoud (2002) correlaciona a reflexividade do professor à inovação da prática. Este fragmento também atribui ao processo reflexivo a chance de corrigir distorções ou equívocos e descontinuar práticas chamadas por Almeida Filho (2017) de naturalizadas, outra possível interpretação para a ideia de *percorrer novos caminhos*. Este é um dos motivos elaborados por Farrell (2015) para o professor de LE empreender reflexão, a chance de correção de sua própria prática.

O excerto aponta para outro benefício exposto por Farrell (2015) para empreender a reflexão, o desenvolvimento de competências e resiliência necessárias para encarar os desafios futuros na profissão. Um desses desafios, *conseguir talvez reagir melhor a certas circunstâncias*. Para isso acontecer, Alice cogita fazer um tipo de reflexão que seja

sistemática (aspecto reiterado por ela neste excerto e também abordado por BASSOT, 2016), consciente e que crie *algum tipo de mecanismo ou estabeleça algum padrão*.

Ao prosseguir, Alice então aborda a reflexão de maneira similar a de Farrell (2015). Este autor recomenda que a reflexão do professor deve ultrapassar a contemplação e o reconhecimento de situações problemáticas. Não seria apenas pensar, mas desenvolver o pensamento a partir de evidência: *uma situação x, qual é o caminho de reflexão que eu posso traçar a partir disso?* Alice parte desse princípio, sobre como refletir, *a partir* de algo concreto, factual, chamado por ela de *situação*.

Outro aspecto marcante no excerto é o entendimento de Alice sobre a reflexão como subjetivo e sensível a fatores externos (*uma coisa muito subjetiva e também depende muito das circunstâncias*). A subjetividade da reflexão é reconhecida por autores como Almeida Filho (2017); Perrenoud (2002); Zeichner (1993) e Nóvoa (1997). Estes autores partilham da ideia de que a reflexão é também uma questão de personalidade e depende da história de vida.

Em acréscimo ao aspecto subjetivo, Alice retoma no excerto a importância atribuída por ela à contribuição do outro em sua reflexão (intersubjetividade). Essa ideia é recorrente ao longo da análise, bem como retomada no momento final da entrevista (*se a gente está refletindo sozinho, a tendência é percorrer os mesmos caminhos e chegar as mesmas conclusões. Então algo ou alguém que estimule a percorrer novos caminhos e chegar a novas conclusões, eu acho que seria interessante*).

A demanda de Alice pela formação colaborativa é pesquisada pelas autoras Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011), que pesquisaram o tema da colaboração entre professores em formação, conceito que inclui o aspecto intersubjetivo dos participantes. Colaboração, no panorama teórico das autoras, compreende o suporte, confiança no outro e a constante disposição para repensar a prática.

### **3.2.1 Síntese analítica das iniciativas reflexivas emergentes**

As dimensões, suas categorias e subcategorias de análise orientaram a interpretação dos dados para o delineamento do perfil inicial da participante assim como das iniciativas emergentes, que sinalizam possíveis alterações nesse perfil inicial durante e após a experiência formativa. Considero tais iniciativas contidas nas dimensões “quem” e “sobre o quê” a professora, no âmbito da formação continuada via curso sistematizado formal, reflète.

Uma das iniciativas reflexivas de Alice se refere à resignificação de categorias e subcategorias já identificadas inicialmente e que vieram à tona de maneira mais expressiva ou

como uma nova compreensão de questões já recorrentes anteriormente na reflexão da participante. A segunda iniciativa indica o que a participante entende como contribuições ou acréscimos antes não presentes em seu processo reflexivo, porém desencadeados pela reflexão suscitada pelo curso RNA. Nesta última instância do perfil emergente também se incluem as contribuições da participante ao curso por intermédio de apreciação crítica.

É relevante frisar que o objetivo geral do estudo registrado nesta dissertação será alcançado à medida que considero essencial à pesquisa o delineamento do perfil inicial da participante, uma tentativa de valorização de sua experiência profissional (SOUTO MAIOR, 2013) e dos saberes fruto dessa experiência (NÓVOA, 2001; TARDIF *et al.*, 1991; LIBÂNEO, 2002; FREEMAN, 2016). Esse perfil delineado é um recurso para identificar, delimitar e compreenderem o que possivelmente pode emergir de uma ou em uma iniciativa formativa continuada como produto da interação entre o perfil reflexivo já existente com a experiência proporcionada pelo curso.

#### **I) Quem reflete**

3) Atentos ao contexto institucional e cultural no qual ensinam. Alice parece ter ampliado a sua percepção *da questão social, das minorias e injustiças* (excerto 42), uma preocupação já presente em seu perfil inicial. Ela afirma que a aula de L, ministrada no curso RNA, fez com que ela percebesse *a dimensão daquilo*, da necessidade de, não só conhecer, mas incluir os seus alunos em suas particularidades físicas e culturais no tipo de exemplos que usa em situações de ensino.

6) Características atitudinais. O componente atitudinal é exemplo dessa interação entre o perfil reflexivo inicial de Alice e as reflexões resultantes de sua participação no RNA. Observei indícios das características atitudinais: perseverança para continuar o caminho, otimismo, desconforto e aspiração ao desenvolvimento profissional, emergentes com mais força (cf. Excertos 36, 37 e 38), mas já demonstrados no início.

Além desses, verifiquei, com maior proeminência a importância dada a compartilhar com colegas de profissão, um indício de abertura de espírito, percebida com maior intensidade depois da experiência no curso. Está implícito na fala de Alice (excerto 50) que *refletir sozinha* pode significar *percorrer os mesmos caminhos*, o que indica a abertura para contribuições externas.

Essa abertura de espírito é redimensionada também quando Alice mostrou-se inclinada (aberta) a compreender a maneira como um(a) colega professor(a) de línguas (cf. excertos 44 e 45) reagia ao curso. Essa compreensão, de acordo com Alice, surgiu como fruto da

experiência no RNA. Por definição, “a abertura de espírito refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro”. (DEWEY, 1938 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 18-19).

Nos eventos descritos nos excertos 44 e 45, transparece a tentativa de explicar, por outro ângulo, as possíveis razões de uma atitude que inicialmente não a agradou no colega. A compreensão dessa pessoa em seu momento formativo particular indica que emerge no perfil de Alice uma resistência ao impulso inicial de rotulá-lo(a), o que promove, na percepção dela, a melhora da relação que tem com esse(a) professor(a).

Vejo em Alice no momento em foco, além da característica atitudinal de maior abertura à compreensão do outro, a capacidade de autoavaliação referente às duas funções que exerce, de professora e de formadora. Ela especula acerca de outras respostas possíveis que expliquem a atitude do(a) colega. Dessa maneira, acredita que evita rotulá-lo. Noto também, de maneira implícita, na reflexão de Alice, uma qualidade da formadora, quando cogita a possibilidade de mudança dessa pessoa (excerto 45).

8) Demonstram postura ética. Entendo a atitude de compreensão do(a) colega como uma nuance da reflexão ética, expressiva também nas reflexões decorrentes da experiência formativa. O compromisso com a equipe de professores sob sua coordenação parece ter se fortalecido. A decisão de abrir mão do cargo na gestão da escola para se dedicar à coordenação e a intenção de, inspirada nos conteúdos vistos no curso, utilizá-los em seu trabalho como formadora, são fatos que apontam para seu compromisso com os professores de sua equipe.

## **II) Sobre o que reflete**

7) Sobre cursos no âmbito da formação continuada. Outro exemplo dessa interação entre o perfil reflexivo inicial e o emergente é o sentido atribuído por Alice à experiência no curso: (re)conexão com uma paixão prévia – a formação de professores e o planejamento de aulas. Essas razões, junto a outros fatores apontados pela participante formaram uma equação que contribuiu para a opção de abrir mão de um cargo de confiança como vice-diretora de um CIL para ser coordenadora e atuar junto à equipe de professores. Vejo essa ressignificação reflexiva como um redimensionamento da categoria “3) Sobre a própria história de vida e trajetória formativa”.

A reflexão desencadeada pela experiência formativa pode ser verificada na maneira como Alice avalia a experiência no curso em face tanto de sua atuação como professora, quanto da sua função atual como formadora de professores. Como professora, Alice reflete

sobre atividades sugeridas por alguns professores em aulas ministradas no curso. Atividades essas que poderiam ser reproduzidas e (ou) adaptadas por ela para suas turmas.

No entanto, percebo que é na pele da professora formadora que Alice elabora a maioria de reflexões sobre a experiência proporcionada pelo curso. Alice diz que, talvez por influência do RNA, ela deve se voltar mais a promover a reflexão dos professores da sua equipe e não impor os resultados das próprias reflexões ou concentrar esforços para o desenvolvimento da instância metodológica do ensino da língua. Tal reflexão pode ser lida como indício de preocupação da participante sobre a abordagem da formação (reflexiva e não por métodos) não aparente em seu perfil inicial.

As aulas ministradas no curso RNA também são matéria para a reflexão de Alice. Ela tem como base dois aspectos das aulas que avalia: conteúdos (o papel da teoria na formação) e a atuação dos formadores de professores. No que se refere aos conteúdos, Alice afirma e reitera a variedade e relevância do conteúdo a que teve acesso no curso. Ela também contribui quando se atem à maneira como esses conteúdos foram tratados em algumas aulas e a relevância de determinadas teorias vistas, dois aspectos que remetem também às categorias: “Desafios da formação de professores” e “Base de conhecimentos necessária à atuação do professor”.

2) A compreensão das matérias pelo aluno. Transpareceu na avaliação de Alice que algumas aulas pontuais do RNA foram mais inspiradoras e renderam mais reflexão (cf. excertos 39 a 42). Uma dessas aulas (excerto 42) foi responsável, nas palavras de Alice, por fazê-la *perceber a dimensão* de questões relativas à necessidade de inclusão dos seus alunos nos exemplos oferecidos por ela em momentos de ensino. Exemplos que os represente para que eles se identifiquem com esse ensino personalizado. Essa percepção, além de reiterar o aspecto ético no ensino de Alice (manifesto em seu compromisso com seus alunos), aponta também para a subcategoria: “A compreensão das matérias pelo aluno” outro insumo para a reflexão de Alice.

Identifico uma nova categoria a ser inserida neste momento da reflexão de Alice a inclinação dela à compreensão das diferentes reações ao curso por parte dos colegas em formação com ela no RNA. A reflexão para a compreensão do outro, mais especificamente de suas reações e atitudes (cf. 44 e 45), além do caráter ético e atitudinal, surge como mais um insumo para a reflexão do professor em formação continuada.

Diante do exposto, concluo a análise dos registros coletados respondendo à segunda pergunta de pesquisa sobre o que emerge no perfil reflexivo, em termos de iniciativas reflexivas da professora em experiência formativa continuada. A análise sugeriu fortemente a

alteração de alguns aspectos da reflexão da participante e nuances das categorias e subcategorias previamente elencadas para a análise. O que emergiu implica ampliação do entendimento do processo reflexivo do professor de língua inglesa em si, assim como do processo formativo empreendido por um curso formal e sistematizado no âmbito da formação continuada.

Na próxima seção, retomo as perguntas de pesquisa e refaço o caminho percorrido para a interpretação dos registros coletados. Discorro a respeito da pertinência das categorias e subcategorias elencadas, ressignificadas por mim depois dos dados analisados, e, como consequência disso, lanço novo olhar sobre a epistemologia do processo reflexivo do professor sugerida no corpo teórico da pesquisa relatada nesta dissertação. Os comentários finais também são compostos pelas limitações da pesquisa, assim como pelos desdobramentos do estudo e possíveis contribuições dele para futuras pesquisas no campo da formação de professores de línguas.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa relatada neste estudo teve como objetivo geral delinear o perfil reflexivo de uma professora de Língua Inglesa da rede pública de ensino, atuante em um Centro de Línguas de Brasília em experiência formativa continuada, o curso Reflexão na Ação (RNA, segundo semestre de 2017, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada). O objetivo geral se desdobrou em delineamento do perfil inicial da participante e do que emergiu no contexto assinalado e após ele. Para alcançá-lo, o aporte teórico utilizado consiste em três dimensões de análise do perfil reflexivo: (1) Quem é que reflete (2) sobre o quê; e (3) como reflete a professora.

Dessa forma, organizo esta seção de considerações finais em três subseções: na primeira, respondo sucintamente às perguntas de pesquisa, referindo-me às dimensões de análise e as suas categorias e subcategorias apresentadas e discutidas nesta dissertação pós análise de dados (4.3.1); na segunda, abordo as limitações do estudo (4.3.2) e, na terceira e última, refiro-me às contribuições do estudo aqui apresentado para futuras pesquisas no campo da formação do professor de línguas (4.3.3).

Procedo então às considerações sobre os objetivos e perguntas de pesquisa.

### 4.1 Perguntas de pesquisa

Com vistas a responder sucintamente à primeira pergunta de pesquisa – **como se delinea o perfil reflexivo da professora ao iniciar o curso?** – apresento, a seguir, o quadro sinótico<sup>110</sup> referente às dimensões prévias de análise e de suas respectivas categorias e subcategorias, todas referenciadas no capítulo teórico desta dissertação. Saliento que os enunciados sublinhados em algumas dessas categorias ilustram os dados que surgiram do contexto da pesquisa aqui relatada, isto é, a interpretação da análise dos dados triangulados.

Quadro 4 - Delineamento do perfil reflexivo inicial

MACROCATEGORIA 1 – QUEM REFLETE	
Subcategorias docentes	Delineamento do perfil
1) <u>Examinam e tentam resolver os problemas de sala de aula e da formação de professores</u>	Participou de treinamento pela COOP para sanar dificuldades na organização do planejamento pedagógico das aulas e empreendeu iniciativas formativas com a equipe de professores sob sua coordenação. (escolha de livro didático e questões metodológicas de ensino). Ela (re)avalia suas ações como docente de línguas no ensino regular (ER).

<sup>110</sup> Optei por reproduzi em itálico no quadro algumas palavras e frases curtas da participante da pesquisa, Alice.

2) São atentos ao contexto institucional e cultural no qual ensinam	Participou como gestora da inauguração do CIL, realizou questionário <i>sócio econômico, cultural</i> , com a intenção de conhecer melhor os alunos do CIL.
3) Participam do desenvolvimento curricular e se envolvem nas mudanças propostas na escola, <u>em especial com a formação da equipe sob sua coordenação</u>	O desenvolvimento da matriz curricular dos CILs não conta com a participação efetiva de todos os professores. Mostrou o seu envolvimento com o ambiente escolar ao aceitar o convite para atuar como vice-diretora de um CIL de Brasília, período em que trabalhou em várias frentes nessa escola, demonstrando o seu compromisso igualmente junto à equipe de professores (ver item 1 deste quadro).
4) São inovadores	Embora não relate inovações em sua prática pedagógica, percebo nela a consciência e o caráter volitivo de aperfeiçoar-se como docente e formadora em ambos os ambientes em que atua.
5) Manifestam características atitudinais específicas	Apresenta pré-disposição na percepção dos seus próprios erros e abertura ao compartilhamento de opiniões. Aspira ao desenvolvimento profissional, empenhando-se na sua formação continuada (desempenho no curso RNA). Ela demonstra curiosidade (questionamentos recorrentes ao longo das aulas formativas). Revela perseverança associada a otimismo (espera realizar trabalho com qualidade crescente tanto como formadora quanto como professora). Externa desconforto ao identificar a necessidade de ser mais <i>criativa</i> e de contribuir para a formação dos professores sob sua coordenação.
6) Empreendem autoavaliação - têm consciência das próprias concepções e as questionam. Não se vitimizam.	Desvela seus próprios erros com naturalidade. Identifica necessidades profissionais (mais leituras, momentos de compartilhamento de experiências e de provocar a reflexão dos professores que coordena). Reconhece como <i>arrogante</i> a <i>crença</i> de que conseguiria ensinar a língua na ER como o fazia em um instituto particular de ensino. Percebe pressões rotinizantes em sua prática pedagógica, demonstrando capacidade de questionamento da própria abordagem de ensino.
7) Manifestam compromisso ético <u>com a formação da equipe sob sua coordenação</u>	Demonstra compromisso com os alunos, com a escola, consigo e com os professores que coordena, no sentido de proporcionar-lhes momentos formativos, estendendo-lhes o convite para participação no curso RNA.
8) Empreendem a meta reflexão, <u>mitigando os efeitos de uma autocrítica excessiva</u>	Reflete sobre a natureza da reflexão, da sua sistematicidade, das suas vantagens, desvantagens e implicações. Na visão de Alice, a autoanálise, apesar de relevante para o processo reflexivo, pode se transformar em fator de sofrimento. Por isso, ela propõe a associação entre autoconhecimento, compartilhamento de ideias e experiências com outros professores e o equilíbrio na autocrítica como caminho possível de reflexão.
<b>MACROCATEGORIA 2 – SOBRE O QUE REFLETE</b>	
1) A base de conhecimentos necessária à atuação profissional. Relação do professor com a teoria formal (advinda da formação acadêmica inicial) – especificidade dessa categoria	Atribui a solidez das aulas que ministra atualmente à construção de uma base de conhecimentos advinda, sobretudo, da formação inicial que hoje a auxilia a dar razões a sua prática. Nesse cenário, julga relevante a teoria formal referente à formação do professor, implicada na sua formação inicial, bem como reconhece a utilidade da teoria formal no desafio atual de empreender a formação de professores. Porém, tal reconhecimento é colocado em segundo plano pela validade atribuída por ela às possibilidades de avanço profissional por intermédio de práticas colaborativas entre professores. Ela crê que é mais proveitoso aprender com e dos colegas mais experientes do que

	estudar teoria formal sozinha. Em virtude disso, a análise demonstra que prevalece nas falas de Alice certo distanciamento entre teoria e prática.
2) A compreensão das matérias pelo aprendente.	Há evidências de preocupação referente a como o aluno experiencia significativamente o uso a língua e indícios de interesse na busca por estratégias que a auxiliem nesse processo.
3) A própria história de vida e trajetória formativa. <u>Ênfase no aspecto colaborativo da formação</u>	Expõe resultados positivos e negativos de experiências em sala de aula, reconhecendo possibilidades de transformação da sua prática pedagógica. Em seu entendimento, a formação docente consiste em um processo colaborativo construído por meio do diálogo com colegas de profissão.
4) Interação entre professor e aprendente	Preocupa-se em criar atmosfera amigável em sala de aula. Na sua compreensão, o relacionamento interpessoal professor-aluno e aluno-aluno, assim como questões afetivas e emocionais consistem em aspectos fundamentais de sua caracterização do que vem a ser o bom ensino de línguas. .
5) Materialidades de ensino de línguas <u>Materialidades da formação do professor de LE</u>	A questão metodológica, o planejamento de aulas e como fomentar a reflexão da equipe de professores sob sua coordenação são temas recorrentes na reflexão de Alice.
6) Desafios para o ensino da língua, a formação e a reflexão do professor	Destaca o desafio de ensinar LE em uma região de vulnerabilidade social, reconhece a falta de apoio da SEEDF para empreender a formação docente e a falta de condições para a tal, devido a sobrecarga das diversas funções profissionais desempenhadas. Salienta ainda, como desafio pessoal, o resgate da teoria de ensino, aprendizagem e formação, no sentido de aprofundá-la, problematiza-la e implementá-la em sua prática.
<b>MACROCATEGORIA 3 – COMO REFLETE</b>	
1) Sistematização da reflexão	Admite que suas reflexões não possuem o alcance desejado no que concerne a sua atuação como formadora. Além disso, afirma que lhe falta a <i>sistematização</i> (organização do pensamento com um objetivo acional).
2) Utilização de recursos e instrumentos orientadores e promotores de reflexão.	Enfatiza a relevância de compartilhar vivências, desafios, dificuldades e práticas da docência com colegas de profissão como recurso formativo e reflexivo.

Fonte: a autora

O quadro acima permite perceber que o perfil inicial de Alice evidencia um traço característico, ela não se coloca na posição de fornecer receitas nem de se superestimar, assumindo a faceta da professora irretocável que resolve todos os problemas em um mundo ideal. Pelo contrário, o perfil reflexivo de Alice demonstra envolvimento com a verdade do ser e, por isso, desvela-se.

A análise sugere que a reflexão de Alice parece atender aos princípios da verossimilhança, guarda relações sólidas com a realidade sem floreios, onde há questões a serem respondidas e ainda possibilidades em aberto. Isso nos mostra que entre a identificação

de um problema até a possível solução, pode se interpor um tempo imprevisível de busca de informações que subsidiam reflexões.

O delineamento do perfil reflexivo inicial já denota o papel da formadora como mais expressivo nas reflexões de Alice e a angústia por acreditar não ter achado ainda uma maneira de provocar a reflexão dos professores. Junto ao destaque do aspecto colaborativo na formação e o tipo de relacionamento com a teoria formal mantido por ela, considero como uma nuance revelada na autoavaliação de Alice, a questão de como tratar o que o que a reflexão traz a tona de maneira saudável.

É uma constante entre os autores do aporte teórico recortado neste estudo relacionar a reflexão do professor à autoconsciência, autoanálise e autoavaliação, mas, não identifiquei, no tempo destinado às leituras e reflexões teóricas, um posicionamento teórico quanto à possibilidade de tratamento do que o processo reflexivo desvela. Diante disso, em face da realidade vivida por Alice, surgem questionamentos legítimos: como aquele que reflete pode forjar para si recursos emocionais que o auxiliem a lidar com as implicações das descobertas sobre si e sobre o seu próprio trabalho? Sob quais critérios avalio o meu trabalho? Qual a medida de exigência a qual devo submetê-lo? Como lidar com a autocrítica?

Noto, por meio da interpretação e análise dos dados, que essa necessidade de busca por recursos também acontece na reflexão individual da professora participante. A meu ver, seria então razoável, em se tratando da reflexão, conceber a interdisciplinaridade e cogitar a contribuição de outras áreas do conhecimento relativo à mente humana como aportes que seriam válidos à LA para melhor compreensão do processo reflexivo e formativo do professor de línguas. Como possível encaminhamento para a análise da própria reflexão e de suas implicações, Alice tem recorrido à terapia profissional à procura de uma maneira mais *carinhosa* de fazer autocrítica.

Finalizo então os comentários sobre questões fulcrais suscitadas pelo delineamento do perfil inicial e dou prosseguimento à tessitura sintética das iniciativas reflexivas do perfil emergente na experiência formativa RNA e logo após ela com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa – **quais são e como se caracterizam possíveis iniciativas reflexivas integrantes de um perfil emergente da professora participante no contexto da experiência formativa e logo após ela?** O quadro abaixo segue a mesma lógica do primeiro (referencial), mantém a característica de apresentar partes sublinhadas como contribuições da participante para a ressignificação das categorias de análise:

Quadro 5 - Delineamento de iniciativas reflexivas emergentes no perfil

MACROCATEGORIA 1 – QUEM REFLETE	
2) Atenção ao contexto institucional e cultural de ensino-aprendizagem	Ampliação da necessidade de conhecer e incluir as especificidades físico-culturais de seus alunos nas representações pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Observo que essa atitude relaciona-se com o compromisso ético com os aprendentes.
5) Manifestação de características atitudinais específicas. <u>Reflexão para a Compreensão do outro</u>	Demonstração mais contundente da característica “abertura de espírito” nas tentativas empreendidas de compreender atitudes de resistências por parte de um(a) colega identificadas por ela. A análise mostra que essa reflexão, decorrente do contexto de pesquisa, sinaliza uma categoria a mais a ser acrescida à dimensão de análise “sobre o quê reflete”. .
7) Manifestação de compromisso ético	O compromisso de Alice com a formação é reafirmado. Manifestação de atitude empática em relação ao outro/professor/aluno, suscitada pela sua reflexão, preocupação e ação como docente e como formadora de professores.
MACROCATEGORIA 2 – SOBRE O QUE REFLETE	
3) A própria história de vida e trajetória formativa. <u>A abordagem da formação de agentes</u>	Reconhece a contribuição do RNA como iniciativa promotora de reflexão necessária ao resgate de aspectos pessoais e profissionais fundamentais: <i>a formação de professores e o planejamento de aulas</i> . Admite a possibilidade de influência do RNA na sua atuação como formadora de professores por meio da <i>provocação</i> da reflexão entre colegas da sua equipe de trabalho e não imposição dos resultados provenientes das reflexões pessoais dela e/ou do enfoque metodológico do ensino (abordagem da formação por métodos). Como parte expressiva dessa formação, Alice valoriza e mostra adesão à iniciativa do curso RNA em promover a consciência quanto à identidade do docente profissional. Por outro lado, expressa consciência crítica em relação a certos aspectos teórico-metodológicos do RNA. Ela faz ressalvas com relação à base de conhecimentos norteadora da abordagem da formação de agentes, tece críticas a algumas teorias trabalhadas no RNA assim como à maneira que um(a) professor(a) formador(a) conduziu a aula.
MACROCATEGORIA 3 – COMO REFLETE	
Alice afirma que estudar o processo reflexivo do professor em formação continuada para maior sistematização de sua reflexão pessoal a ajudaria muito. A participante diz que, apesar das contribuições do curso, não percebeu que a experiência formativa alterou a sua maneira de refletir no que diz respeito a oferecer ferramentas para a sistematização do pensamento.	

Fonte: a autora

O quadro acima, fruto da análise por meio da triangulação, aponta, mais uma vez, para a postura atitudinal de Alice, principalmente para a sua abertura de espírito com relação ao reconhecimento da necessidade de compartilhar com colegas de profissão. A inclinação à

compreensão da reação (diferente da dela) de um(a) colega ao curso também emerge. A reflexão para a compreensão do outro ressalta, além do aspecto atitudinal de Alice, a abordagem da formação, pautada na reflexão como instrumento no lidar com o outro. Em meu entendimento, essa compreensão deve preceder e impregnar o que concordo ser a função primordial do professor formador, isto é, provocar a reflexão do outro, colocando-se também em formação e reflexão com ele.

Foi notória no perfil emergente de Alice a reflexão sobre os conteúdos trabalhados em iniciativas formativas continuadas em contexto universitário e como esses conteúdos são abordados pelo professor formador. Alice elogia a variedade de conteúdos aos quais teve acesso, aulas que renderam reflexão e renovação da sua prática. Por outro lado, sinaliza que algumas *teorias* trazidas durante as aulas do curso não falaram a sua prática. Aliado a isso, ela pontua que o formato de algumas aulas do curso foram contraproducentes, na maneira como foram conduzidas pelo professor formador e, por serem pautadas nessas *teorias*, não fizeram sentido para ela nem provocaram reflexão.

O desafio de empreender a formação, descrito por Alice com mais expressividade em reflexões provocadas pelo curso, é um desafio real de atuação do coordenador pedagógico em CILs de Brasília. A experiência de Alice como coordenadora também nos leva a questionar a natureza do trabalho do professor na rede pública de ensino do DF, sujeito também a ocupar cargos como supervisão e coordenação escolar, funções profissionais que exigem preparo prévio para planejar, desenvolver e implementar iniciativas formativas no ambiente escolar.

Responsável por promover e fomentar a formação continuada da equipe, o professor eleito coordenador, passa a atuar em uma área na qual, de acordo com a vivência de Alice, não tem experiência e não recebe o apoio da Secretaria de Educação para realizar trabalho dessa natureza. Como então, de acordo com o regimento escolar, o antes professor passa a ser um promotor de reflexões sobre ensino, aprendizagem e sobre formação se ele mesmo não conhece ou estuda o processo reflexivo do professor nem tem experiência em conduzir iniciativas formativas?

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) do Distrito Federal oferece uma pós-graduação EaD, *lato sensu* de 390 horas-aula em coordenação pedagógica, porém, na grade curricular deste curso não consta nada referente a como

viabilizar a formação na escola, como registrado no Regimento Escolar da rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015) acerca das atribuições do coordenador pedagógico<sup>111</sup>.

Dentre as questões suscitadas no perfil inicial e em reflexões provocadas pelo contexto formativo, finalizo esta seção de retomada das perguntas de pesquisa com a finalidade de demonstrar que o objetivo geral norteador do estudo foi atingido, qual seja o delineamento do perfil reflexivo de um professor de língua estrangeira em e após iniciativa no âmbito da formação continuada<sup>112</sup>.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa realizada apresentou algumas limitações, abordadas na seção seguinte.

## 4.2 Limitações da pesquisa

Tratar de um tema tão amplo demanda tempo para a sua realização. Eis a primeira limitação desta pesquisa. Considerando o processo reflexivo como interconectado ao formativo e, por isso, também sujeito às idas e vindas que lhes são típicas, a exiguidade do tempo tem uma influência fulcral para que experiências formativas e reflexivas sejam compreendidas, interpretadas e (re)significadas.

Outra limitação da pesquisa foi a dificuldade em separar o perfil inicial do que, de fato, emergiu como resultado da experiência no curso, visto que a reflexão é um processo contínuo de movimentos e adaptações. Por vezes, foi complicado delimitar momentos diferentes desse contínuo, assim como distinguir categorias e subcategorias, em minha percepção, intrinsecamente relacionadas e partes integrantes de um contínuo responsável pelo movimento do processo reflexivo. Vejo então esta pesquisa não como uma foto mais talvez como um *gif*<sup>113</sup> de animação da natureza epistemológica do processo reflexivo.

Por fim, elenco mais uma possível limitação, o alargamento do tema desta pesquisa ao longo da busca, estudo, resenha teórica e trâmite dinâmico entre análise e fundamentação teórica, exercício que exige fôlego, apropriação teórica, sistematicidade, capacidade de

---

<sup>111</sup> Eu fiz este curso no período de 02/08/2014 até 05/12/2015. Penso que os conteúdos abordados foram pertinentes, mas dentre as matérias vistas (entre elas: Gestão escolar, Políticas educacionais, Currículo e Cultura) não há nenhuma que contemple o processo reflexivo do professor, nem como fomentá-lo por intermédio da formação continuada. Falta, nesse curso, a visão de um linguista plicado.

<sup>112</sup> Vale ressaltar a importância do delineamento do perfil inicial como forma de valorização da história de vida do professor e dos seus saberes da experiência e também como procedimento facilitador da percepção do que possivelmente poderia surgir ou ser (re)significado, durante e após a experiência formativa, nos traços do perfil emergente.

<sup>113</sup> Um *gif* é definido como um tipo de arquivo de computador que contém uma imagem estática ou em movimento. GIF é a abreviação de "Graphic Interchange Format" (Traduzido de Cambridge Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/gif>. Acesso em: 12 nov. 2018)

análise, de síntese e sensibilidade do pesquisador. A reflexão do professor encerra um conteúdo teórico colossal de variadas perspectivas e modelos. Essa realidade teórica e a exiguidade do tempo para a realização da pesquisa impossibilitaram a investigação do perfil reflexivo de todos os participantes do curso<sup>114</sup> (planejamento original da pesquisa aqui apresentada).

Mesmo assim, considerando a experiência agregadora da participante, que iluminou as categorias e subcategorias, ainda vejo esta pesquisa como contribuição razoável para a dinâmica veloz de produção e ressignificação do conhecimento. Assim sendo, procedo à próxima seção.

### **4.3 Contribuições do estudo**

Entendo que as categorias e subcategorias de análise aqui utilizadas, integram as contribuições do presente trabalho, pois foram elaboradas com base em trabalho de síntese de referências teóricas consistentes no que tange à reflexão do professor. Especialmente depois de iluminadas pelas contribuições da participante de pesquisa, vejo que as categorias tem potencial para, em porção razoável, caracterizar o processo reflexivo do professor, no que diz respeito ao aspecto desenvolvimental, cujo movimento processual pode ser, em boa medida, captado, desde a identificação dos possíveis gatilhos que desencadeiam essa reflexão, passando pelos insumos que a dinamizam, até as prospecções e ações a contento por parte de quem reflete. Por isso, considero a categorização de dados da pesquisa contida nesta dissertação como um possível parâmetro teórico diagnóstico do professor que procura um curso no campo da formação continuada.

Ademais, entendo que a categorização pode ser um recurso teórico-metodológico que auxilie a elaboração de roteiros para concepção de cursos voltados à formação continuada e da fase pós-curso para o professor de LE. Acredito que conhecer quem é, em termos atitudinais e éticos, sobre o quê e como reflete o professor direciona a ação profissional de outros professores, formadores de professores e professores que também se veem como formadores. Todos esses profissionais, pela natureza do seu ofício e para o avanço de sua competência profissional, têm na reflexão, além de seu método autoformativo comum, fator essencial da (auto)formação e, por isso, condicionante do desenvolvimento de um ensino com qualidade crescente.

---

<sup>114</sup> Como desdobramento do estudo registrado neste trabalho dissertativo, planejo utilizar os registros produzidos pelos demais participantes do curso em futuros artigos.



Foi por intermédio do que a análise pautada nas categorias e subcategorias revelou que o presente trabalho representa contribuição para o curso RNA, cujo formato, com uma das aulas ministradas na língua alvo de trabalho do professor foi consagrado. Os conteúdos selecionados, assim como as atividades propostas também provaram suscitar a reflexão da participante, tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Também considero como contribuição, a reflexão da participante sobre como alguns professores formadores do curso RNA conduziram as suas aulas e sobre a relevância de algumas teorias apresentadas. Tal reflexão auxilia o planejamento das próximas edições do curso e especialmente das aulas ministradas (saliento nesse aspecto o tipo de interação entre professores participantes do curso e professores formadores) para que ele continue a cumprir o seu propósito, a busca contínua de excelência ao fomentar a reflexão e assim agregar valor à formação continuada dos professores do Distrito Federal.

Os dados gerados na análise implicam também a revisitação à epistemologia do processo reflexivo do professor<sup>115</sup> em contexto formativo. Os resultados da análise ratificam a pertinência dessa definição sintética e agregadora de perspectivas de diferentes autores. No entanto, ao final da investigação e como fruto de minhas reflexões sobre a realidade profissional da participante, arrisco um acréscimo à assertiva, parte da definição (*cf.* p. 76): “A reflexão, enquanto método formativo, permite que se ganhem sentidos (alguns novos) dos processos de ensino e aprendizagem”.

Observada a reflexão de Alice, como professora e como formadora de professores, percebi que o processo reflexivo da participante vai além do que diz respeito ao contexto de ensino da língua. Concordo com a ideia desenvolvida por Celani (2010) no que diz respeito à formação continuada ser um espaço para a formação de multiplicadores. Nessa perspectiva, professores são formados, no horizonte da formação continuada, para formarem outros professores, uma possível solução para lidar com o fato de o professor de línguas de rede pública, a qualquer momento poder assumir a função de coordenador e(ou) de supervisor.

Assim dito, reescrevo então a assertiva como o acréscimo em destaque: “A reflexão, enquanto método formativo, permite que se ganhem sentidos (alguns novos) dos processos de ensino, aprendizagem **e da formação**”. A contribuição de Alice evidenciou que a reflexão do professor extrapola questões referentes ao ensino.

Tendo em conta os limites e as contribuições da pesquisa relatada nesta dissertação, contemplo algumas possibilidades para futuras pesquisas como consequência de edições e

---

<sup>115</sup> *Cf.* item 3 do capítulo teórico (p. 73)

reflexões da pesquisadora, assim como de implicações e desdobramentos próprios do processo de análise:

- Pesquisas longitudinais que utilizem as categorias e subcategorias elaboradas (ou avance na categorização de outras) como recurso teórico-metodológico para iniciativas prático-empíricas que incluam o acompanhamento do professor também em seu eu local de trabalho com o visionamento de aulas (talvez numa iniciativa pós-curso formativo). Isso poderia oferecer compreensão mais aprofundada do tema e possibilidade de verificar se e(ou) de que maneira a reflexão emergente em um curso formativo se materializaria na ação de ensinar e na aquisição da língua por parte dos aprendentes, numa extensão que feche o ciclo desenvolvimental (formação continuada do professor-reflexão-ensino-aquisição da língua);
- Outra possibilidade seria a realização e uma pesquisa-ação com o intuito de verificar se e(ou) como a reflexão do professor em formação continuada se movimenta ou é susceptível à intervenção, quando feita junto ao pesquisador com o auxílio de teoria relevante da área que responda a dificuldades enfrentadas por esse professor.
- Pesquisas que investiguem em que grau perfis reflexivos delineados podem informar professores formadores no planejamento de suas aulas e seleção e materiais teóricos que encontrem os anseios profissionais dos professores.
- Pesquisas que utilizem informações fornecidas por esses perfis como auxílio para a elaboração de parâmetros teórico-metodológicos norteadores da elaboração de cursos no âmbito da formação continuada;
- Pesquisas que analisem a relação: grau de reflexividade do professor e ganhos dos alunos em termos de aquisição da língua;
- Pesquisas que explorem o universo da formação de formadores e reflexão dos formadores.
- Poder-se-ia ainda questionar para quê refletem e quais seriam as implicações dessa reflexão, no sentido do que ela pode promover em termos de compreensões de si (como agente de uma prática) e dos desdobramentos dessa prática.

As possibilidades de novos nichos de estudos abertos pela pesquisa aqui registrada se devem à complexidade envolvida na reflexão do professor conectada a minha própria reflexão como professora e como pretensa-pesquisadora, em tentativa de fazer com que essas e tantas outras reflexões conversem entre si e negociem significados. Eis a razão porque vejo certo

caráter provisório nessas palavras finais, pois tanto deixou de ser investigado. O desafio de continuar a estudar a epistemologia do processo reflexivo do professor em formação continuada mostra horizontes alcançáveis por intermédio das sugestões de novos encaminhamentos para pesquisas nesta seção sugeridos.

No intuito de vislumbrar a pesquisa novamente para me despedir dela (provisoriamente), relembro as palavras de Freeman (2016) sobre o grande desafio da teorização na área da formação docente estar em operar além das simples prescrições. Tentei, pelo menos conscientemente, não incorrer nesta falta ao longo do estudo, que teve tanto a me ensinar. Eu diminuiria o valor do ensinamento se respondesse com simples prescrições.

Entretanto, ao mesmo tempo em quero deixar uma abertura para que o leitor reflita comigo, reitero um sentido inegociável defendido neste trabalho – a necessidade da formação reflexiva ética e provocadora, que enseje (auto)reflexões com vistas à regulação da prática, adaptações e mudanças e que não vise ao produto acabado do professor, mas que o auxilie em sua (auto)formação contínua para que ele empreenda, como diz o apóstolo Paulo, a (auto)transformação por intermédio da renovação da mente, o lugar onde, em meu entendimento, residem todas as possibilidades de (re)começos. Movimentar essas possibilidades rumo a realidades implica reflexão contínua e disposição para a (re)visitação constante de si. Vejo como o cerne desse processo formativo a sensibilidade imprescindível ao professor para a prática cada vez mais consciente de desvelar-se à medida que desvela o contexto que o cerca e a sua ação nele.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas.** Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo, 2017.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Quatro Estações no Ensino de Línguas. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.) Dicionário Digital de Linguística Aplicada/Área de Ensino e Aprendizagem/ de Línguas e Formação de Agentes. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (Mimeo, 2016)
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.). **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE.** *In:* Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. São Paulo: APLIESP, n.9. p. 9-19. 2006.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. *In:* MACIEL, R.F. e ARAUJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.110-127.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge** - Ensino e Pesquisa. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P.. **A formação do professor de Línguas Estrangeiras.** Contexturas - Ensino Critico de Lingua Inglesa, Campinas, v. 1, p. 49-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Crises, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. *In:* FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. B. M. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, v.7, n. 2, p. 113-141, 2003
- ARRUDA, C. F. B. **O processo de ressignificação de crenças e de mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada.** 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, UFMG, 2008.

AUTARUGIO, Maria Helena. Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente. *In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. FORTUNATO, Ivan. 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?* São Paulo: Edições Hipóteses, 2017. p. 33-53. Disponível em: [http://www.academia.edu/30539070/D%C3%A9cadas\\_do\\_surgimento\\_do\\_practicum\\_reflexivo\\_por\\_teorias\\_e\\_pr%C3%A1ticas\\_articuladas\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_na\\_a%C3%A7%C3%A3o\\_docentes](http://www.academia.edu/30539070/D%C3%A9cadas_do_surgimento_do_practicum_reflexivo_por_teorias_e_pr%C3%A1ticas_articuladas_na_forma%C3%A7%C3%A3o_e_na_a%C3%A7%C3%A3o_docentes). Acesso em: 20 nov. 2018.

BARBIRATO, Rita de Cássia. FREITAS, Mirelle da Silva. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. *In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita de Cássia. Interação e Aquisição na Aula de Língua Estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BARBIRATO, Rita de Cássia. ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. Interação implicitadora e aquisição na aula de línguas. *In: BARBIRATO, Rita de Cássia; ALMEIDA FILHO, J. Carlos P (org.). Interação e aquisição na aula de língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BARÇANTE, M. Competências de ensinar línguas: evidências da pesquisa inicial. *In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.). Competências de Aprendizes e Professores de Línguas.* Campinas: Pontes, 2014, p. 211-234.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças e ensino de línguas: foco no professor no aluno e na formação de professores.* São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. Inglês em escolas públicas NÃO funciona: Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. COELHO, Hilda Simone Henriques (org.). **Emoções, reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010

BASSOT, B. **The reflective practice guide: an interdisciplinary approach.** Abingdon: Routledge, 2016.

BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas. *Cadernos do CNLF*, v. XII, n. 05, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019

BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. **Princípios da Ética Biomédica.** São Paulo, Loyola, 2002.

BLATYTA, Dora Fraiman. Mudança de *habitus* e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. *In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (org.). O Professor de Língua Estrangeira em Formação.* Campinas: Pontes Editores, 1999.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Neidham Heighs, MA: Ally & Bancon, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Science of Science and Reflexivity**. Traduzido por Richard Nice. Chicago: The University of Chicago Press, 2004

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **O professor e a ética profissional**. Texto integrante da pesquisa intitulada “Avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas implicações éticas”, adaptada para apresentação no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2000.

BOT, K. **A History of Applied Linguistics: From 1980 to the Present**. New York: Routledge, 2015.

BRASIL, SEB/MEC. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 22 jan. 2017.

BRITISH COUNCIL. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC**. Disponível em <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação continuada. *In*: CELANI, M. A. A (org.). **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T.; GOES, M. C. (org.) **A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 57-67.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 103-126.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo. Ática, 2008.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 19-32.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Edições Morata, 1997.

CRUZ, Letícia Telles da. **Entre o dizer e o fazer: implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de LI em escolas públicas**. 2017. 181f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura)- Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CUNHA, Alex Garcia da. **Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

DAWSON, Theo L. **Metacognition and learning in adulthood**. Developmental Testing Service, LLC. California, US, 2008

DE GRANDE, Paula Baracat. **(Auto)formação continuada do professor em seu local de trabalho**: rompimento de assimetrias e fortalecimento de identidades docentes. CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6., 2017. **Anais** [...] Disponível em: [https://www.proceedings.blucher.com.br/article-list/clafpl2016-285/list#articles\\_](https://www.proceedings.blucher.com.br/article-list/clafpl2016-285/list#articles_). Acesso em: 18 jan. 2019.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan Company, 1938.

DÖRNYEI, Z. Motivation in Second and Foreign Language Learning. **Language Teaching**, v. 31, p. 117-135, 1998.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. *In*: Kaplan, R. B (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 13-23.

EVENS, Terry. Reflexivity and Social Science. *In*: EVENS, Terry; HANDELMAN, Don; ROBERTS, Christopher. **Reflecting on Reflexivity: The Human Condition as an Ontological Surprise**. New York: Berghahn Books, 2016. p. 270-303

EVENS, Terry; HANDELMAN, Don; ROBERTS, Christopher. **Reflecting on Reflexivity: The Human Condition as an Ontological Surprise**. New York: Berghahn Books, 2016.

FARRELL. Thomas S. C. **Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

FARRELL. Thomas S. C. **Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals**. New York: Routledge, 2015.

FERNÁNDEZ. Gretel María Eres. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 131-144.

FREDA, Maria Francesca; PICIONE, Raffaele de luca; ESPOSITO, Giovanna. Reflexivity: Applying a Reflexive Process to an Educational Context *In*: MARSICO, Giuseppina; RUGGIERI, Ruggero Andrisano; SALATORE, Sergio (ed.). **Reflexivity and Psychology**. Series: YIS: The yearbook of idiographic science. Unite States of America: Information Age Publishing Inc, 2015, p. 195-225.

FREEMAN. Donald. **Educating Second Language Teachers: The Same Things Done Differently**. Oxford University Press, 2016.

FREITAS, Celma. A prática em Bourdieu. **Revista Científica FacMais**, v. 1, n. 1, p. 6-22, 2012. Disponível em: <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp->

content/uploads/2012/04/1.A-PR%C3%81TICA-EM-BOURDIEU-Celma-Freitas1.pdf  
Acesso em: 10 set. 2018.

FRISON, Loudes Maria Bragagnolo. Encontro com a docência: narrativas de autoformação que revelam aprendizagens autorregulatórias. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. espec., p. 204-221, jun./out. 2016: “Vozes da Educação”. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/25507/18104>. Acesso em: 11 out. 2018.

FURNHAM A. Self-awareness. *In*: FURNHAM A. **The Engaging Manager**. Palgrave Macmillan, London, 2012. p. 162-164.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 215-228.

GARCEZ, Pedro de Moraes. SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: GARCEZ, Pedro de Moraes. SCHLATTER, Margarete. MATEUS, Elaine; TONELI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2017.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation**. London. Edward Arnold. 1985.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Fronteiras da Educação).

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In* PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 148-173

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Glória. VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008

GIMENEZ, Telma. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 349-359.

GIMENEZ, Telma; ARRUDA, Nalini Iara Leite; LUVIZARI, Lidiane Hernandez. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Revista Intercâmbio**, PUC, São Paulo, v. 13, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990> Acesso em: 03 out. 2018.

GIMENEZ, Telma. MATEUS, Elaine. QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.



GUANDALINI, Eiter Otávio. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)**. 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HARGREAVES, A. FULLAN, M. **Professional capital: Transforming teaching in every school**. New York: Teachers College Press, 2012.

HIVER, Phil. Once Burned, Twice Shy: The Dynamic Development of System Immunity in Teachers. *In: DÖRNYEI, Zoltán; MACINTYRE, Peter D.; HENRY, Alastair. **Motivational Dynamics in Language Learning***. Great Britain: Short Run Press, 2015.

HIVER, Phil. DÖRNYEI, Z. Language teacher immunity: A double-edged sword. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, p. 405-423, 2017. Disponível em: <https://www.zoltandornyei.co.uk/journal-articles> Acesso em: 03 out. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação**. Porto Alegre : Edipucrs, 2009. 130 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/educacaoeetica.pdf> Acesso em: 07 nov. 2018.

JOHNSON, K. E. Trends in second language teacher education. *In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (ed.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education***. Cambridge: Cambridge University Press, 2009a.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education**. A Sociocultural Perspective. The Pennsylvania State University. Taylor & Francis, 2009b.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development**. Cambridge University Press, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Entrevista concedida. *In: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios***. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 77-91.

KUMARAVADIVELU. B. **Language Teacher Education For A Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing**. New York: Eli Hinkel, Series Editor, 2012. (ESL & Applied Linguistics Professional Series.)

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied linguistics Journal**, v. 2, n. 18. p.141-165, 1997

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escola pública não funciona**: Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P, 15-31.

LEFFA, Vilson J.. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: Avanços e desafios. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 375-385.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 63-93.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

LIKERT, R., Roslow, S.; MURPHY, G. A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales. **Personnel Psychology**, v. 46, p. 689-690, 1993. (Original publicado em 1934).

LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

MADSEN, Andrea, Jean. **Where is the "self" in teacher self-assessment?**: an examination of teachers' reflection and assessment practices in relation to their teaching practices. 2005. Tese (Doutorado) – University of Iowa State University, 2005.

MATEUS, Elaine Fernandes. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: Avanços e desafios. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 93-111.

MATEUS, Elaine Fernandes; EL KADRI, Michele Salles; GAFFURI Pricila. O Que se Pode Ver da Janela: Uma Análise do Subprojeto de Letras-Inglês do Programa PIBID. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14, n.1, p. 363-386, jun. 2011.

MATEUS, Elaine Fernandes. OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (org.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: Contribuições Teórico- Metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MELLO BARBOSA, Elizabeth. Subsídios para um Código de Ética na profissão de ensinar línguas. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Departamento de Letras e Tradução, Brasília, 2014.

MICCOLI, L. S. Por um novo tratamento da experiência na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. **Revista Crop, Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literatura em Inglês**, v. 12, 2007. p. 263-283. Disponível em

[https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/51/original/Miccoli\\_2007d\\_-\\_Revista\\_Crop\\_-\\_Edi%C3%A1%E2%88%86o\\_12\\_\\_2007\\_\(1\).pdf?1429837380](https://s3.amazonaws.com/laura-miccoli-production/upload/theses/documents/51/original/Miccoli_2007d_-_Revista_Crop_-_Edi%C3%A1%E2%88%86o_12__2007_(1).pdf?1429837380). Acesso em: 30 out. 2018.

MICCOLI, L. S. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...** In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escola pública não funciona: Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MICCOLI, L. S. Desenvolvimento profissional de professores na escola: uma alternativa à formação ou educação continuada que faz sentido e atende a interesses múltiplos. In: REIS, S. (org.). **Histórias, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 85-105.

MICCOLI, L. S. Mesa Redonda: **Formação de professores em tempos críticos**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS - CLAFPL, 7., 2018. Vídeo disponível em: [https://www.facebook.com/VIICLAFPL/?hc\\_ref=ARQH8GJdgNNz4HrNr6eWAdxpBufhAJVSLUhU5H86QFwlvom38aDQ2XIIYhM6twCFunI&fref=nf](https://www.facebook.com/VIICLAFPL/?hc_ref=ARQH8GJdgNNz4HrNr6eWAdxpBufhAJVSLUhU5H86QFwlvom38aDQ2XIIYhM6twCFunI&fref=nf). Acesso em: 14 set. 2018.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A. Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 6., 2017. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**, v. 3, p. 724-733, 2017. (CIAIQ, 2017). Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404> Acesso em: 07 dez. 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. v. 1.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). **A vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/interview;jsessionid=360D0C55FBA58EB74BF2B4539E1932FA?idInterview=8283> Acesso em: 14 jul. 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano. **A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira I**. 1997. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, Summer. 1990.

PRAVER, Max; OGA-BALDWIN, William. What motivates language teachers: investigating work satisfaction and second language pedagogy. **Polyglossia**, v. 14, feb. 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/documento/?code=vtls000162790>

QUEVEDO-CAMARGO, G. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento?. In: CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S.; ORTENZI, D.I.G.B.; SILVA, K.A. (org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas: Pontes editores, 2013, v. 5, p. 205-227.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Questionando os questionários: uma autoanálise. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: EDUEL, 2014, v. 1, p. 209-234.

REIS, Simone. Entrevista concedida. In: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 325-341.

REIS, Simone. (org.). **História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

RIBEIRO, Olzeni L. Costa. MORAES, Maria Cândida. Criatividade sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida. SUANNO. João Henrique. **O pensar complexo na educação: Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

ROSA, Alberto. The reflective mind and reflexivity in psychology: description and explanation in a psychology of experience. *In*: MARSICO, Giuseppina. RUGGIERI, Ruggero Andrisano. SALVATORE, Sergio (ed.). **Reflexivity and Psychology**. Yearbook of Idiographic Science. Charlotte: Information Age Pub. Inc., 2015. p. 17-44.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 29-68.

RICHARDS. Keith. Case Study. *In*: HINKEL. Eli. **The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011. p. 207-221.

RODRIGUES-JÚNIOR. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 19-32.

SABOTA, B. **Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG**. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTANA, A. **Contributos do projecto educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores: Estudo de um caso**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Aberta, Lisboa, 2007

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

SANT'ANA, Juscelino da Silva. **Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas**. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9489>. Acesso em: 8 set. 2018.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic books, 1983

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. *In*: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (ed.). **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UnB, 2005, p. 31-44.

SCHMITZ. John Robert. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Inglês em escola pública não funciona: Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 111-119.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SILVESTRE MIRALLES, Alícia; LOURENÇO, Rosyane Louise Autran. **Sujeitos e práticas éticas: reflexões sobre o Outro e a Educação Inclusiva na aula de línguas**. Universidade de Brasília, 2016. No prelo

SIMONS, H. The paradox of case study. **Cambridge Journal of Education**, p. 225–240, 1996.

SIMONS, H. **Case study research in practice**. London: Sage, 2009.

SIMONS, H. Case Study Research: In-Depth Understanding in Context. *In*: LEAVY, Patricia (org.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. Oxford: Oxford University Press, 2014. Chapter 22, p. 455-470.

SOCRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 94-102.

SOARES, Valmir José. **Ética, educação e avaliação: contribuições da ética do discurso à práxis educativa**. Produção didático-pedagógica apresentada à SEED – Secretaria de Estado da Educação, como parte integrante do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Ponta Grossa, Paraná, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_filo\\_pdp\\_valmir\\_jose\\_soares.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_filo_pdp_valmir_jose_soares.pdf) Acesso em: 21 nov. 2016.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 251-264.

STAKE, R. The art of case study research. Thousand OAKS, CA: Sage, p.49-68, 1995.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2005, chapter 17, p. 443-466.

STEIN, David. Teaching Critical reflection. **ERIC Clearinghouse**, v. 7, 2000. Disponível em: <https://www.calpro-online.org/eric/docs/mr00024.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p. 13-41.

- TEJADA, J. Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. **RUSC - Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v. 10, n. 1, p. 170-184, 2013.
- VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 215-232.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 205-228, 1977.
- VAN MANEN, M. On the epistemology of reflective practice. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 1, p. 33-50, 1995.
- VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ARAÚJO, José Carlos Souza. Ética e Profissionalização Docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, p. 41-55, jun. 2007.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VOSGERAU, Dilmeire S. R.; BASTOS, Luana A. O perfil de formação do professor de línguas estrangeira: uma revisão sistemática. *In*: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Paraná. **Anais [...]** Paraná: PUCPR, 2015.
- WIDDOWSON, H.G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- WRIGHT, Glauco. Conhecimento: Questões da sustentação de competências de professores de línguas. *In*: ALMEIDA FILHO, J. **Carlos P. Competências por dentro: Estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 23-29.
- YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. 2<sup>nd</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Educa: Lisboa, 1993.

ZEICHNER, K.M. Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. *In*: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers' Minds and Actions**. London: The Falmer Press, 1994.

ZEICHNER, K.M. Novos Caminhos para o Practicum: Uma Perspectiva para os Anos 90. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. Cap. 6, p. 115-138.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: An introduction. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

ZOZZOLI, Rita. Entrevista concedida. *In*: SILVA, Kleber Aparecido. ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: Avanços e desafios. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 265-275.



**APÊNDICE A – TCLE**

Universidade de Brasília Instituto de Letras – IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA  
Pesquisadora: Danielle de Paiva Vilela Paz  
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que fui informado pela pesquisadora sobre a natureza de sua pesquisa e que estou ciente sobre minha contribuição como participante completo/parcial. Concedo a Danielle de Paiva Vilela Paz o direito de uso ético de registros sobre mim coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação de mestrado, artigos e eventuais publicações em meio acadêmico sobre o meu processo reflexivo no que tange ao meu desenvolvimento profissional e prática docente, inclusive no contexto da minha participação no curso de extensão Reflexão na Ação, edição 2018, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, destinado ao desenvolvimento profissional de professores da Rede Pública e Privada do Distrito Federal.

\_\_\_\_\_ (nome do local), (dia) \_\_\_\_/\_\_\_\_ (mês) de 2018.

\_\_\_\_\_  
(nome e assinatura do participante da pesquisa)

Contato(s): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA<sup>116</sup>

Nessa introdução, senti necessidade de esclarecer que eu não estava ali como coordenadora do curso e sim como pesquisadora.

Identificação: Nome completo, idade, formação (licenciatura, graduação), tempo de atuação como professor de língua inglesa, onde atuou antes, onde atua hoje, tempo de atuação na presente escola, carga horária de trabalho, quantidade de turmas, média de alunos por turma. Como você descreveria o contexto onde atua? Esse contexto é propício à reflexão? De que maneira? Como você acha que a sua escola poderia propiciar a reflexão dos professores de línguas? Quais seriam os temas a serem abordados? Em sua percepção o que envolve o bom ensino de língua estrangeira? Como você caracterizaria esse ensino?

Perguntas que intentam responder aos objetivos 1. Sobre a experiência da participante antes do RNA:

- 1) Quais cursos na área da formação continuada você fez? Lembra de algum em especial? Em relação a sua prática de sala de aula, qual a percepção que você tem de você mesmo como docente profissional? A que você atribui essas características que você acabou de elencar? Você já fez esse exercício de autoavaliação antes? (se a resposta for positiva, perguntar: com que frequência você tem feito?) Você atribui algumas dessas características a fruto de uma possível contribuição do RNA nessa trajetória? (OBJETIVO 2)
- 2) Agora vamos falar sobre o modo como você ensina. Você já parou para pensar porque você ensina da maneira como ensina? A que você atribui essa maneira de ensinar que você tem? Como você avalia isso? Existe alguma autocrítica?
- 3) Em sua percepção, quais as vantagens de refletir sobre a prática? Importante pra quê? Porque? Quais as vantagens e desvantagens de refletir sobre a prática? Em que sentido? Considerando a sua trajetória de ensino até o início do RNA, que benefício prático você já pôde perceber como fruto de reflexões que você fez?
- 4) Como docente profissional, o que provoca a sua reflexão? Que temas suscitam a sua reflexão? Você poderia descrever como se processa essa reflexão, ex: você se questiona? Pelo que você tem percebido, em termos de resultados, qual tem sido o alcance dessa reflexão? O RNA interferiu no alcance da sua reflexão? Você já se viu confrontada por sua própria reflexão? Pode falar sobre isso? (só perguntar se o clima for propício)
- 5) Você se utiliza de algum recurso que facilite, inspire ou promova essa reflexão
- 6) Você acredita que a sua reflexão pode ser afetada por alguma situação específica? (se necessário, citar exemplos: alguma coisa relacionada a sua vida pessoal, algum fator do seu ambiente de trabalho ou processo da formação continuada)? De que maneira isso ocorre?

Perguntas que intentam responder ao objetivo 2

<sup>116</sup> As perguntas sublinhadas foram acrescentadas no momento da entrevista. Essas perguntas tiveram dois propósitos: pedir esclarecimentos ao entrevistado para o aprofundamento da questão abordada e atender às demandas percebidas pela pesquisadora do que ainda poderia ser relevante se perguntado.

- 7) Você tinha esse entendimento sobre reflexão do professor antes do RNA? Esse entendimento foi modificado de alguma forma depois do curso? Como você avalia essa alteração? (verificar o que ele entendia e entende por reflexão)
- 8) Você elencou alguns temas sobre os quais você reflete (se necessário, relembrar os temas que ficaram evidentes na resposta anterior), esses temas vinham à tona para a sua reflexão antes da experiência no RNA?
- 9) Em relação às atividades escritas realizadas, qual a sua opinião sobre elas?
- 10) Agora vamos falar sobre conhecimentos necessários à formação do professor de inglês. Em seu entendimento, quais seriam? Qual a sua opinião sobre o papel dessa teoria que capacita o professor a ensinar? Você poderia relatar um evento ou momento de sua prática profissional em que a teoria formal foi importante para a reflexão sobre a sua prática? Conduziu a alguma decisão ou ação diferenciada em seu ensino?
- 11) E a teoria apresentada e discutida no RNA, qual a sua opinião ela?
- 12) Em sua opinião, que tipo de experiência suscita reflexão? O RNA suscitou reflexão? Como você as qualifica? Essas reflexões resultaram ou estão resultando em ações em sala de aula atualmente? Você pode dar algum exemplo?
- 13) Você poderia dizer o que considera como desafio(s) da sua prática de ensino de inglês hoje?
- 14) Em sua percepção, quais são suas responsabilidades como professor de inglês?
- 15) Como você caracterizaria o professor reflexivo? Você acha que possui essas características que você elencou? Quais principalmente?
- 16) Como você qualifica a sua reflexão?
- 17) O que você acha da possibilidade de estudar o processo reflexivo do professor em formação continuada? Quais seriam os prós e os contras desse estudo?

### **APÊNDICE C - ATIVIDADE 1 (A1) – IDENTITY, EXPERIENCES AND EXPECTATIONS**

Write a composition in English. Use these questions to guide you:

- 1) How do you see yourself as a Professional English teacher?
- 2) To what extent has your academic life helped you to address the challenges of your classroom practice?
- 3) Consider your first experiences as an ESL teacher. How have you developed since then? Explain.
- 4) What do you want to achieve as a professional teacher, and how do you think this course (Reflexão na Ação – RNA) can help you out?

### **APÊNDICE D – ATIVIDADE 6 (A6) – IMPRESSIONS AND QUESTIONS**

This particular task is quite important, because we need your feedback, so to work for the betterment of the course.

- 1) What kind of question you think coordinators should ask participants of the next RNA edition?
- 2) What questions RNA coordinators should ask themselves so to improve the quality of our course?

## **APÊNDICE E – PLANO DE AÇÃO (PA)**

Observe a citação do professor Almeida Filho sobre alguns procedimentos de um professor reflexivo: "conhecer, praticar o ensinar e aprender, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas experimentais e transformadoras, voltar à prática, tornar a refletir com sistematicidade e assim por diante." (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA).

Considere como sugestão as etapas propostas pelo prof. Almeida Filho acima (ou sugira etapas que considere apropriadas) e elabore um plano de ação com vistas a melhor abordar uma dificuldade ou desafio da sua prática profissional no local onde atua. Caso precise de mais algum material teórico para auxiliá-lo ou em caso de dúvida quanto à realização da atividade, entre em contato com as coordenadoras e (ou) com o coordenador geral do curso.

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO CURSO RNA

**Programa de  
Pós Graduação em  
Linguística Aplicada**



**Universidade de Brasília**  
Instituto de Letras (IL)  
Departamento de Línguas  
Estrangeiras e Tradução (LET)

### AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO REFLEXÃO NA AÇÃO – 2018

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo de atividade como docente: \_\_\_\_\_

Onde atua: \_\_\_\_\_

- I) Quanto ao seu grau de satisfação com o curso Reflexão na Ação, para cada item, marque uma opção de **1 a 5**. A escala vai de **1** para **insatisfeito** até **5** para **muito satisfeito**.

MATERIAL DIDÁTICO	1	2	3	4	5

COORDENADORA DO MÓDULO LÍNGUA	1	2	3	4	5

MÓDULO CONHECIMENTO DE GESTÃO	1	2	3	4	5
1. Conteúdos ministrados					
2. Professores					
3. Aulas					
4. Materiais utilizados					

- II) Essa experiência contribuiu para a sua formação continuada? De que maneira?
- III) Quanto à grade curricular, você incluiria ou excluiria algum tema? Comente.
- IV) Os conhecimentos adquiridos foram relevantes no sentido de auxiliá-lo para melhor abordar os problemas vivenciados em sua prática? De que maneira? Caso não tenham sido relevantes, comente.
- V) Que palavra dita, aula, professor ou tema abordado foi mais marcante para você ao longo do curso? Por quê?
- VI) Pense em você enquanto professor(a) nessa fase pós-curso. É necessário mudar? Se sim, como fazer a mudança para obter melhores resultados em suas aulas?
- VII) Você conseguiu fazer alguma leitura complementar oferecida pelo curso? Caso tenha feito, acrescentou a sua formação continuada? Caso não tenha feito leituras, você sentiu falta desse aspecto para o melhor aproveitamento do curso? Explique
- VIII) Espaço reservado para quaisquer acréscimos, depoimentos, críticas e (ou) sugestões que julgar pertinente(s) sobre o curso Reflexão na Ação.

## ANEXO A – HISTÓRICO E FILOSOFIA DO CURSO RNA



Patrocínio e organização do PGLA (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada)

### 1. Histórico do programa e filosofia da formação

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília tem como área de concentração de suas atividades a pesquisa e a extensão no campo da aprendizagem e o do ensino de línguas, além dos estudos sobre formação dos agentes para esses dois processos. Desenvolve, por meio do seu corpo docente, composto por docentes pesquisadores um leque de pesquisas e estudos que visam o aperfeiçoamento dos níveis profissionais de ensino de línguas de seus alunos pós-graduandos admitidos todos os anos mediante concurso público e de professores externos atuando em escolas.

Para alcançar o público externo dos professores de idiomas oferecendo-lhes o que de melhor possui na forma de conhecimentos específicos, de modos de agir no ensino e de atitudes favoráveis aos melhores resultados, o PGLA oferece o já tradicional programa de extensão Reflexão na Ação com carga horária de estudos e práticas de 30 horas em sala de aula.

Admitem-se todos e quaisquer professores das línguas Inglesa e espanhola encarregados da tarefa de ensinar esses idiomas regularmente em escolas, centros, institutos e faculdades da região. Apoiamos padrões profissionais da área e consideramos válida a avaliação de proficiência dos profissionais na língua-alvo.

Tradicionalmente, as edições anuais anteriores do Curso Reflexão na Ação desde 2009 têm abordado aspectos do conhecimento teórico-prático dos processos de ensinar e aprender línguas. A partir da edição do Curso de 2016 inovamos com a introdução de dois módulos distintos e com separação das línguas no Módulo Língua : (1) uma parte igual de carga horária para *a prática da língua-alvo no ambiente de ensino*, além do nosso já consagrado módulo de *Conhecimentos e Gestão no Ensino de Línguas* e (2) algumas ações voltadas para o *pós-curso* dos participantes. Introduzimos essas características a partir da experiência piloto com o Projeto Linguanova financiado com recursos do MEC na linha do Projeto Ensino Médio Inovador executado no PGLA em 2013-2014 com participações de colegas especialistas de duas outras universidades brasileiras – a UFSCar e a Unesp-São José do Rio Preto. O programa Reflexão na Ação, na sua edição de 2018 contará com 10 encontros semanais de 3 horas cada um num total de 30 horas presenciais em classe nos dois módulos além de mais 06 horas de atividades a serem produzidas fora de sala de aula num total de 36 horas de estudos e práticas. Nesta edição do Curso, professores de inglês, espanhol serão atendidos juntos no Módulo de Conhecimento e Gestão da Prática e separadamente no Módulo Língua.

As aulas presenciais do Módulo Conhecimento e Gestão estão previstas para ocorrer na sala do Laboratório de Linguística Aplicada (LaLA) ou Sala Nakayama no mezanino no ICC Sul. As aulas do Módulo Língua nas modalidades Inglês e Espanhol serão alocadas em salas separadas designadas oportunamente no início do Curso. Haverá avaliação do rendimento dos participantes em ambos os módulos. As aulas do Módulo Língua (Espanhol, Inglês e PLE) serão conduzidas crescentemente na língua que os professores participantes ensinam a fim de apoiar o desenvolvimento da aquisição ou reforço da competência comunicativa.

## 2. Datas dos encontros na UnB<sup>117</sup>, docentes e especificação dos tópicos

Datas	Módulos	Conteúdos (tópicos)
15 mar	Módulo 1 Conhecimento e Gestão (CG)	Dificuldades e glórias da profissão. História do ensino de línguas no Brasil Prof. Dr. Almeida Filho
	Módulo 2 Língua/prática	Expressar o professor que se é Profa. Rocío Vázquez (Espanhol) Profa. Danielle Paz (Inglês)
22 mar	Módulo 1	Instrução para a aquisição. Processos de aprender e ensinar línguas Prof. Dr. Almeida Filho
	Módulo 2	Língua para comunicação em sala/atividades/tarefas comunicativas
05 abr	Módulo 1	Material didático e identidades
	Módulo 2	Discutir planos de curso e planos de aula.
12 abr	Módulo 1	Ética no ensinar línguas
	Módulo 2	Gestão das materialidades do ensino.
19 abr	Módulo 1	Cultura no ensino de línguas

<sup>117</sup> Houve mais um encontro a pedido dos participantes no dia 07 de junho, quando fizemos uma roda de conversa com os grupos de espanhol e de inglês juntos. O momento foi solicitado pelos participantes que sugeriram mais um encontro para discussão acerca dos temas abordados no curso e demais temas trazidos por eles e relevantes à formação. As coordenadoras dos módulos língua inglesa e língua espanhola aproveitaram a ocasião tanto para revisar temas abordados no curso, quanto demais temas de interesse dos participantes.



	Módulo 2	Falar sobre textos em sala: foco na cultura via literatura.
26 abr	Módulo 1	O lugar da gramática na aula de LE
	Módulo 2	“Dar retorno aos alunos” Profª. Rocío Vázquez
03 mai	Módulo 1	Bilinguismo e crianças aprendendo línguas
	Módulo 2	Comando e instruções na sala
10 mai	Módulo 1	Tecnologias no ensino de línguas
	Módulo 2	Escrever aos alunos na língua alvo: uso de novas tecnologias.
17 mai	Módulo 1	Estratégias de aprendizagem
	Módulo 2	Como é o processo de formar-se
24 mai	Módulo 1	Avaliação
	Módulo 2	Proposta dos professores para o pós – curso/Avaliação dos Módulos e Fechamento. Profª. Rocío Vázquez Profª. Danielle

**Obs:** Podem acontecer mudanças em função da disponibilidade dos professores voluntários.

### 3. Avaliação dos participantes

- Atividades cumpridas e registradas em pelo menos 7 sessões (30 pontos)
- Autoavaliação com critérios tomando nível desejável como guia (30 pontos)
- Avaliação de proposta para o pós-curso (40 pontos)

Coordenação Geral: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho  
 Coordenação do Módulo Conhecimento e Gestão: Prof. Dr. Almeida Filho  
 Coordenação do Módulo Língua Inglesa: Profª. Danielle Paz  
 Coordenação do Módulo Língua Espanhola: Profª. Rocío Vázquez

### 4. Bibliografia básica recomendada aos participantes

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição comemorativa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E Agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, v. 1, n. 1, 2001.

ANTHONY, Edward. Abordagem, Método e Técnica. Tradução de Andreza Meirelles, Vânia Rodrigues e José Carlos P. Almeida Filho. **Revista HELB**, Brasília, PGLA/UnB, v. 01, n.04, 2011.

CONSOLO E SILVA. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE, 2014.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Solicitar tradução do capítulo 2 deste livro que trata das hipóteses do amplamente citado Modelo Monitor.

MOURA FILHO, Augusto C. L. O que há em um nome? O estado da arte da autonomia na aprendizagem de línguas. **Revista Ensino e Pesquisa**, Pelotas, v. 27, p. 46-54, 2011.

PEREIRA, Ary L.; SABOTA, Barbra R.S. Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira: realidades e desafios. **Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 8, p. 178-198, 2016.

PRABHU. N. S. There's no best Method – Why? **Tesol Quarterly**. v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

SCHULZ, Almiro. Dilemas éticos da prática docente. **Revista Quaestio**, Sorocaba, UNISO, v. 9, n. 2., p. 99-115, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. *In*: Silva, K. A. (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 1-12.

WIDDOWSON, H. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Versão original da Oxford University Press, 1978. Campinas: Pontes Editores, 1991.

ZHONG, Y.; LOW, F.R. Multiple instructions in communicative language teaching. **Australian Review of Applied Linguistics**, Wollongong, v. 12, p. 250-267, 1995.