



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**Um Caminho Possível
Perspectivas Reflexivas na Formação Continuada de Professores de
Língua Estrangeira (Inglês)**

LUCIANA DA CONCEIÇÃO SILVA

**BRASÍLIA
2019**

LUCIANA DA CONCEIÇÃO SILVA

Um Caminho Possível
Perspectivas Reflexivas na Formação Continuada de Professores de
Língua Estrangeira (Inglês)

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da
Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguística
Aplicada.

Orientador: Prof.º Dr. Augusto
César Luitgards Moura Filho

BRASÍLIA
2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Luciana da Conceição. **Um Caminho Possível - Perspectivas Reflexivas na Formação Continuada de Professores de Língua Estrangeira (Inglês)**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2018, 127f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Luciana da Conceição.

Um Caminho Possível - Perspectivas Reflexivas na Formação Continuada de Professores de Língua Estrangeira (Inglês) / Luciana da Conceição Silva – Brasília, 2019.
142f.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho.

1. formação continuada. 2. práticas reflexivas. 3. professor de língua estrangeira.

UnB/BC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

Um Caminho Possível
Perspectivas Reflexivas na Formação Continuada de Professores de Língua Estrangeira
(Inglês)

LUCIANA DA CONCEIÇÃO SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Universidade de Brasília
(ORIENTADOR)

Prof. Dr. Yuki Mukai, Universidade de Brasília
(EXAMINADOR INTERNO)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant’Ana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(EXAMINADOR EXTERNO)

Prof. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, Universidade de Brasília
(EXAMINADORA SUPLENTE)

BRASÍLIA, 23 DE ABRIL DE 2019.

Dedico este trabalho à Deus, por me guiar e sustentar em momentos difíceis. Ao meu esposo e grande incentivador Eiter Otávio Guandalini e a minha querida filha Beatriz Trevisan Guandalini por me incentivarem a ser cada dia melhor como mãe, esposa e profissional da educação.

AGRADECIMENTOS

Eiter Otávio Guandalini, minha grande referência na busca do conhecimento, meu apoiador em todos os momentos e quem escolhi para fazer parte da minha vida.

Beatriz Trevisan Guandalini, por me mostrar que vale a pena buscar conhecimentos para tentar contribuir na formação de um mundo melhor.

Alessandra Ramos, amiga de todas as horas, pelo incentivo em chegar até o fim desse trabalho.

Augusto César Luitgards Moura Filho, pelas imensas contribuições teóricas e por estar sempre disposto em auxiliar cada etapa dessa jornada.

Aline Ferreira Santos, pela oportunidade, de confiar a mim, sua trajetória de inserção em um processo de formação continuada.

Danielle de Paiva Vilela Paz, pelas relevantes contribuições descritas ao longo desse trabalho.

Yuki Mukai, por me apontar o caminho a seguir nesse estudo.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”.

Odes de Ricardo Reis – Heterônimo de Fernando Pessoa.

RESUMO

Na pesquisa relatada nesta dissertação, investigo se um curso de formação continuada para professores de Línguas influenciou uma professora cursista a adotar práticas reflexivas em sala de aula. Verifico se essas práticas existem e quais são as ações reflexivas aplicadas pela docente. Relaciono, também, os objetivos do curso de formação continuada com as ações pedagógicas utilizadas pela professora. O curso de formação em questão é oferecido na Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), intitulado Reflexão na Ação (RNA). Ressalto que a cursista desta pesquisa é servidora do Município de Valparaíso de Goiás e atua em escola pública do ensino regular. Para este trabalho, emprego a abordagem de pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando os preceitos teóricos fundamentados de um Estudo de Caso, por meio de uma de suas modalidades, denominada História de Vida. A análise dos dados foi realizada, utilizando-se a técnica da triangulação de dados que foram coletados por intermédio de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e história de vida da participante desta pesquisa, atendendo assim, ao tipo de análise realizada neste trabalho. No que se refere à análise dos resultados, destaco as contribuições do curso Reflexão na Ação nas práticas de sala de aula da professora cursista e evidencio a importância de um maior alcance na oferta do curso à professores de regiões do Entorno de Brasília.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas reflexivas. Professor de Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research investigates if a language teacher professional development course influences a participant to adopt reflexive practices in classroom. I check if these practices exist and which are the reflexive actions applied by the teacher. I relate the course objectives with the pedagogical practices the teacher applies. The University of Brasilia (UnB) through the Department of Applied Linguistics (PGLA) provides this course called Reflection in Action (RNA). The teacher who participates in this research works in Valparaíso de Goiás town in a public school. I use the Case Study approach through the modality of Life History in this qualitative research. Triangulation was the technique used for the data analyses because it suits this kind of work. The data were collect by semi-structured interviews, document analyses and the participant life history. In relation to the data analyses, I highlight the course contributions in the teachers' classroom practices. I believe the course should reach more places in and outside Brasilia so that more teachers could attend it and take advantages of it.

Key words: Teacher development. Reflexive practices. Foreign language teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Relação entre a Formação Continuada e a Formação Continuada de Professores de Línguas.....	36
QUADRO 2 - Possíveis Fatores de Reflexão pelos Professores de inglês.....	92
QUADRO 3 - Possibilidades para Reflexão dos Aprendizes.....	96
QUADRO 4 - Elementos da Formação de Professores Reflexivos.....	104
QUADRO 5 - Características dos Formadores.....	105
QUADRO 6 - Características de uma Formação Problematizadora.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS

AELin – Área do Ensino de Línguas

CIL – Centro Interescolar de Línguas

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

PGLA – Programa de Linguística Aplicada

RNA – Reflexão na Ação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

(+)	- Pausa breve
(++)	- Pausa média
(+++)	- Pausa longa
MAIÚSCULAS	- Entonação enfática
(())	- Comentários do transcritor
()	- Palavras ou segmentos incompreensíveis
(...)	- Supressão de trecho(s)

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xi
CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES	xii
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Justificativa	16
1.2 Organização da Dissertação	19
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Formação Continuada	23
2.1.1 Formação de Professores de Línguas	29
2.2 Professor Reflexivo: conceito e formação.....	37
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO	47
3.1 A Pesquisa Qualitativa Interpretativista	48
3.2 O Estudo de Caso	50
3.3 Participantes da Pesquisa	54
3.4 O Contexto da Pesquisa.....	56
3.5 O Pesquisador Qualitativo	57
3.6 Coleta de Registros	58
3.7 Análise de Dados	60
3.8 Ética na Pesquisa Qualitativa	63
3.9 Conclusão	65
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS.....	66
4.1 Categoria 1 – Formação Continuada.....	68
4.1.1 Conceito	68

4.1.2 Relevância do Tema	69
4.1.3 Motivação em realizar cursos de formação continuada.....	70
4.1.4 Formação inicial e continuada de professores de línguas.	71
4.2 Professor Reflexivo	86
4.2.1 Concepção de professor reflexivo	86
4.2.2 Percepção do conceito de “reflexão” pelos professores cursistas do RNA	87
4.2.3 Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.....	88
4.2.4 Reflexão do aprendiz	93
4.2.5 Reflexão em grupo	96
4.2.6 Relação professor formador e relação professor aprendiz	99
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
5.1 Influência da Formação Continuada	107
5.2 Ações Reflexivas	108
5.3 Intenções e Objetivos do Curso Relacionados com as Práticas Reflexivas.....	109
5.4 Objetivos da Pesquisa	111
5.5 Últimas Palavras.....	113
5.5.1 Contribuições da Pesquisa.....	113
5.5.2 Limitações e Sugestões.....	114
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA CURSISTA	123
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA COORDENADORA	124
APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR GERAL DO CURSO RNA	125
APÊNDICE D – HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CURSISTA	126
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA FORMAÇÃO CONTINUADA	132
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR REFLEXIVO.....	133
APÊNDICE G – FORMAÇÃO CONTINUADA	134

APÊNDICE H – PROFESSOR REFLEXIVO.....	135
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CURSISTA	136
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO	137
ANEXO A – HISTÓRICO DO CURSO REFLEXÃO NA AÇÃO	138

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A formação continuada, antes vista apenas como um processo de atualização dos conhecimentos adquiridos pelos professores em sua formação inicial, passa ao longo da sua história por um período de ressignificação, movendo seus objetivos para a reflexão da prática docente, diante das transformações sociais. Para Almeida Filho (2011, p.12), “formar professores é uma tarefa possível, embora delicada e demorada, e se materializa mediante reflexão sistemática teoricamente informada que pode gerar mudanças na direção desejada”.

Assim, propor-se a pesquisar sobre formação de professores de línguas, conforme Gimenez (2005, p.183), é tarefa desafiadora, pois demanda vários olhares para abordar o tema em questão. Gimenez (*Op.cit.*, p.183) ainda destaca que ao se pretender fazer essa investigação, no âmbito da Linguística Aplicada, é uma atitude para contribuirmos com as questões do ensino de línguas.

O professor de Língua Estrangeira Moderna (LEM) está inserido em sua maioria, em escolas públicas, que nem sempre oferecem ao docente uma formação continuada eficaz e específica para a sua área de atuação. Esse contexto demanda do professor a motivação em buscar, por si só, os meios para se aperfeiçoar. No entanto, muitas são as barreiras que precisa transpor, como a busca de cursos fora de sua região, o valor cobrado por algumas instituições para a oferta do curso ou até mesmo a dispensa do tempo de coordenações pedagógicas na escola para a participação na formação desejada.

As condições de ensino do idioma, a formação inicial deficitária e a falta de formação continuada específica para os profissionais da área, assim como a irrelevância com que é tratada a disciplina, prejudicam a eficácia da aquisição da língua-alvo pelos aprendizes, fatos esses que serão abordados no decorrer deste estudo.

1.1 Justificativa

A pesquisa em questão analisa a participação de uma professora do Ensino Fundamental em um curso de formação continuada com enfoque

reflexivo, direcionado à professores de línguas. Diante disso, procuro verificar se o curso influenciou a professora cursista, protagonista deste estudo, na adoção de práticas pedagógicas reflexivas.

A motivação para trabalhar com esse tema passou a existir quando busquei a minha própria formação continuada por meio de uma especialização *stricto sensu*, na área de Linguística Aplicada, na Universidade de Brasília (UnB). Nesse período também tive contato com a professora, protagonista desta pesquisa, em uma unidade escolar. A sua história de vida referente ao aprendizado da Língua Inglesa aguçou minha curiosidade, além da sua busca constante em se aperfeiçoar na área, o que me despertou o desejo de verificar se, de alguma forma, suas práticas em sala de aula, eram influenciadas pelas participações nesses cursos de formação continuada.

A protagonista desta pesquisa é servidora da secretaria municipal de educação de Valparaíso de Goiás e, atualmente, ministra aulas de Língua Inglesa, para alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

O Município de Valparaíso de Goiás, do qual também sou professora há 18 anos lecionando Língua Portuguesa, não possui um curso de formação continuada direcionado, especificamente, para professores de línguas, o que dificulta a capacitação de professores de idiomas interessados em melhorar suas práticas pedagógicas.

Pretendo, por meio da pesquisa, aqui relatada, contribuir com aqueles que procuram desenvolver e implantar cursos de formação continuada para professores de línguas em suas regiões. Além disso, almejo que professores que se identifiquem com a situação da professora, protagonista deste estudo, leiam sua experiência e percebam uma possibilidade de se formar, mesmo atuando em contextos desfavoráveis.

Este estudo se utiliza dos pressupostos metodológicos da pesquisa científica para chegar aos resultados desejados, para isso, começo delineando o objetivo principal da pesquisa:

- Identificar eventuais influências de um curso de formação continuada nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM.

Além do objetivo principal postulado para esta pesquisa, elaborei dois objetivos específicos. Esses objetivos, conforme destaca Bortoni-Ricardo (2008,

p.52), “contribuem para apontar ao pesquisador caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho.

Dessa forma, seguem os objetivos específicos delineados para este trabalho:

- a) *verificar se há e quais são as ações reflexivas aplicadas pela professora cursista;*
- b) *relacionar as intenções e objetivos do curso de formação continuada com as possíveis práticas reflexivas da professora cursista.*

Após a definição dos objetivos, elaborei as perguntas exploratórias que norteiam a evolução deste trabalho. Assim, sobre a importância dessa fase da pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p.50), explicita que “a definição de um tema e a proposição de perguntas exploratórias são etapas iniciais muito importantes, porque não podemos começar uma pesquisa sem razoável clareza do que vamos pesquisar”. Assim, seguem as questões que auxiliam a busca dos objetivos aqui definidos:

- a) Quais são as eventuais influências de um curso de formação continuada nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM?
- b) Existem ações reflexivas aplicadas pela professora cursista? Caso existam, quais são elas?
- c) Qual a relação das intenções e objetivos do curso de formação continuada com as possíveis práticas reflexivas da professora cursista?

Após a delimitação dos objetivos e das perguntas exploratórias, há a necessidade de se elaborar a asserção da pesquisa que “é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.53).

Baseando-se nessa afirmação, segue a asserção elaborada para este estudo:

- O curso de formação continuada pode influenciar o professor de LEM a adotar práticas reflexivas em sala de aula conforme as intenções e objetivos expostos em sua proposta.

A elaboração de objetivos, geral e específico, além das perguntas exploratórias e da asserção fazem parte das Rotinas da Pesquisa Qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49).¹

A metodologia escolhida para análise desta pesquisa é o Estudo de Caso, na modalidade História de Vida, pois a participante protagonista dessa pesquisa possui uma experiência de aprendizado, considerado autônomo, na Língua Inglesa. A participante da pesquisa é professora de Inglês, do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e participou do curso de formação continuada no ano de 2017. Além dela, entrevisto, também, a coordenadora responsável pelo módulo de Língua Inglesa do curso de formação Reflexão na Ação (RNA), por entender que a profissional pode contribuir para um melhor entendimento sobre a dinâmica das aulas ofertadas no curso, além das experiências compartilhadas nos momentos de aula.

As coletas de registros foram realizadas por meio de entrevistas gravadas com a professora participante desta pesquisa e com a coordenadora do curso. Além das entrevistas, também analisei os objetivos e metodologias do curso de formação, por meio da leitura do Plano de Proposta do Curso e do material didático utilizado nas aulas.

1.2 Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em 5 (cinco) capítulos, descritos a seguir:

Capítulo 1 - Introdução: Neste capítulo apresento o “tema da pesquisa” a ser realizada; a motivação em pesquisar esse tema; o objetivo geral e os específicos, além das perguntas de pesquisa; destaco, também, as referências bibliográficas que são utilizadas no arcabouço teórico e metodológico do presente estudo;

Capítulo 2 - Fundamentação teórica: Apresento, aqui, a fundamentação teórica que embasa toda a pesquisa; esse capítulo é dividido em duas seções. A primeira seção se refere ao termo Formação Continuada. Ela

¹ Bortoni-Ricardo aborda essa rotina no capítulo “As rotinas da pesquisa qualitativa” (BORTONI-RICARDO, 2008, P.49-51).

disserta sobre a formação continuada, sua trajetória ao longo da história educacional, sua importância para a prática docente, além de conceituá-la na visão de alguns autores. A primeira seção, ainda é complementada por uma subseção chamada Formação de professores de línguas.

Nessa parte, faço um breve apanhado histórico sobre os tipos de formação oferecidos aos professores de línguas ao longo dos anos, até chegar no modelo reflexivo. Também destaco, por meio de teóricos, algumas lacunas apontadas na formação inicial desses profissionais e, por fim, pontuo algumas características que os professores de línguas devem possuir ou buscar em suas formações, devidamente embasadas por teóricos da área.

Na segunda seção, chamada de Professor Reflexivo, abordo a questão da formação reflexiva de professores e de como esse termo surgiu na literatura acadêmica. Enfoco, ainda, de que maneira se realiza uma formação continuada voltada para a reflexão docente, destacando os benefícios que um profissional reflexivo pode trazer para as práticas de sala de aula;

Capítulo 3 - Referencial Metodológico: Informo, nesta parte do trabalho, sobre a adoção da abordagem de pesquisa qualitativa interpretativista. Discorro sobre o que seja este tipo de pesquisa e o motivo por tê-la elegido como a base da minha investigação. Além disso, enfoco o que é ser um pesquisador qualitativo e os dilemas éticos enfrentados nesse tipo de abordagem. Destaco ainda, o delineamento do trabalho e o porquê da escolha do Estudo de Caso como modalidade de investigação. Por fim, apresento as participantes da pesquisa e explico como será realizado o processo da Análise dos Dados.

Capítulo 4 - Análise de Dados: Sistematizo e categorizo, neste capítulo, os registros que foram coletados no decorrer da pesquisa. Os registros transformaram-se em dados os quais foram triangulados com base na fundamentação teórica exposta neste estudo.

Capítulo 5 - Considerações Finais: Concluindo, faço as considerações da análise de dados e as relaciono com os objetivos da pesquisa. Respondo a pergunta exploratória e teço as contribuições da pesquisa para a comunidade educacional e a sociedade. Demonstro, ainda, as principais limitações encontradas neste estudo e finalizo sugerindo ações para a área da formação continuada dos professores de línguas dentro de uma perspectiva de ensino reflexiva.

No próximo capítulo, apresento os teóricos que contribuem para o embasamento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância da formação continuada dos professores, seja de línguas ou de outras áreas é algo indiscutível, uma vez que, por meio da minha experiência como professora, verifico o valor desse processo como condutor de mudanças nas práticas dos professores. Alguns fatores, como formação inicial deficitária dos professores e a falta de um ensino voltado à reflexão dos docentes, fazem da formação continuada a responsável por oportunizar conhecimentos e práticas que não foram ofertados na graduação.

É relevante destacar também a mudança pela qual passaram os cursos de formação inicial de professores com relação ao tempo de duração. Alguns diminuiram sensivelmente a carga horária a ser cursada, excluindo, assim, conhecimentos que poderiam preparar melhor o professor para a atuação em sala de aula.

Diante desse cenário, a formação continuada de professores se torna a grande responsável em proporcionar conhecimentos e atitudes que não foram desenvolvidos na época da graduação, como por exemplo a reflexão das práticas pedagógicas.

Conforme explicitado, a formação continuada de professores precisa ampliar ainda mais sua participação nas pesquisas acadêmicas, assim como o tema professor reflexivo, assuntos principais deste estudo. Dessa forma, julgo essencial conceituar e discutir, a partir deste capítulo, os seguintes tópicos: formação continuada; formação de professores de línguas e; professor reflexivo.

A “formação continuada” é analisada utilizando o arcabouço teórico de autores como Aranha (2006), Alvarez (2010), Carneiro (2015), Falsarella (2004), Imbernón (2010); *inter alios*. Levo em consideração o surgimento do tema, os motivos que a fizeram ganhar destaque teórico, suas transformações ao longo da história social e educacional, os objetivos iniciais e contemporâneos, além da mudança de foco do treinamento do docente para uma formação colaborativa e reflexiva.

Ainda dentro dessa temática, enfoco um subtema denominado “formação continuada de professores de línguas”, por meio de autores como Almeida Filho (2009, 2010 e 2011), Alvarez (2010), *inter alios*. Abordo o contexto histórico da formação continuada na área de línguas, o enfoque dado a essa

formação nas diferentes épocas, a ressignificação dos objetivos dessa formação ao longo dos tempos e o perfil do profissional de línguas necessário para atender às necessidades da sociedade atual.

Já com relação ao “professor reflexivo”, utilizo o arcabouço teórico de autores como: Alarcão (1996), Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996), Schön (1997) e Perrenoud (2002); *inter alios*. Situo historicamente o surgimento do termo, o que significa ser um profissional reflexivo e qual o tipo de formação continuada que incentiva o desenvolvimento de um professor reflexivo.

Essas temáticas são analisadas de forma que integrem o que se deseja conceder ao professor em termos de uma formação continuada que o contemple de maneira holística. Essa formação deve oferecer, por meio da proposta formativa, um momento de reconhecimento da identidade do profissional, sua importância na participação do processo formativo e, principalmente, sua relevância como ator e fomentador de mudanças sociais que começam na sociedade e que se consolidam e ganham significado dentro da sala de aula.

2.1 Formação Continuada

O tema *formação continuada de professores* teve sua trajetória influenciada pelas mudanças sociais e econômicas de cada época, tendo seu início marcado pelo tecnicismo na década de 70. Segundo Imbernón (2010, p.15), as etapas da formação de professores podem ser assim resumidas, de forma genealógica:

- Até os anos 70: início;
- Anos de 1980: paradoxo da formação - auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica;
- Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida;
- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

Diante da apresentação dessas etapas, é perceptível que a formação continuada de professores foi influenciada diretamente pelo que se exigia do aprendiz enquanto cidadão, indo de encontro, na maioria das vezes, às reais necessidades formativas dos docentes.

O processo de formação continuada é essencial para que o professor de línguas continue se formando, ampliando seus conhecimentos da área em que atua, além de poder ter contato com teorias contemporâneas de ensino, oportunizando assim, ao aprendiz, um ensino mais significativo. Celani (2010, p.63) diz que “é instigante verificar que só a vivência em um programa de formação contínua pode proporcionar, com o tempo, questionamentos à respeito de aspectos que, no início não pareciam problemáticos”.

Para a compreensão do surgimento do tema e sua relevância na área educacional, é necessário retornar ao contexto social, econômico e educativo de cada época, pois o que ocorre na sociedade, atinge diretamente os indivíduos, exigindo que se tenham conhecimentos e habilidades que atendam essa nova sociedade (ALVAREZ, 2010, p.237).

A mesma autora (*Op.cit.* p.235) coloca que as reformas educacionais que ocorreram no Brasil e em países da América Latina desde o fim da década de 70 tinham o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo produtivo da economia. Sendo assim, a formação visava ao treinamento dos professores e objetivava capacitá-los para que fossem reprodutores de métodos e técnicas aos seus alunos, acreditando que dessa forma, o país teria uma mão-de-obra especializada para trabalhar em um sistema capitalista.

Na década de 70, a formação continuada seguia de forma individualizada. Cada um formava-se como podia e julgava ser melhor, mas na época em questão, já nasciam instituições universitárias destinadas à formação continuada do professor (IMBÉRNON, 2010, p.16). Ainda segundo o autor (*Op.cit.*, p.19), nas décadas de 70 e 80, muitos países institucionalizaram a formação continuada, entretanto, essas instituições visavam adequar os professores à sociedade atual.

Imbernón (*Op.cit.* p.19) enfatiza que, nesses termos, nos anos 80, a formação continuada estava permeada de racionalidade técnica que é decidida por outros, ou seja, não parte das necessidades vivenciadas pelo professor em suas práticas diárias. Esse tipo de formação, com imposição vertical, produz um estranhamento no profissional, que não consegue se perceber dentro do processo formativo. Para Falsarella (2004, p. 05), o professor é quem aceita e constroi sua identidade profissional e é ele que pode efetivar ou não as possíveis mudanças em sua prática diária.

Complementando o pensamento acima, Tardif (2011, p.240) diz ser estranho o professor poder formar pessoas, mas não ser reconhecido como competente para atuar na sua própria formação. Essa assertiva do autor (*Op.cit.*2011, p.240) resume bem a confusão que ocorre na mente do professor. Afinal, como ele pode ser responsável pela formação de futuros cidadãos, mas, em contrapartida ser, em muitos casos, obrigado a participar de uma formação continuada que em nada retrata a sua realidade e, conseqüentemente, não fará diferença em sua prática de sala de aula?

Os anos 90 trouxeram um ganho significativo para o tema “formação continuada”, quando essa passa a ter status legal dentro do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96). Na referida lei, incumbe-se ao Poder Público, o dever de promover a formação inicial e a continuada de professores da educação básica, além da capacitação dos profissionais do magistério.

Acrescento que

a LDB é uma norma diretora para a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a própria sociedade organizarem seus sistemas de ensino, colocarem as escolas em funcionamento e, sobretudo, darem uma resposta atualizada, objetiva e adequada às demandas plurais da coletividade, por educação de qualidade, no amplo domínio da realidade social e política do País (Carneiro, 2015, p.20).

Com a promulgação da lei (9394/96), a formação continuada passa a ser vista como um processo relevante para a qualidade educacional, possibilitando ao profissional capacitar-se com direito a licença para esse fim sem prejuízo de seus proventos. Cabe, a partir deste ponto, conceituar teoricamente o termo “formação continuada”, segundo o arcabouço teórico de alguns autores. Começo com o significado partilhado por Carneiro (2015, p.650), para o qual:

O termo **formação** tem significação abrangente. Em primeiro lugar, reporta-se a um processo inerente à condição humana. Tem, ao mesmo tempo, a dimensão de um fazer inicial e continuado. Estende-se ao longo da vida. Norteia-se por princípios e parâmetros procedimentais que, seguidos e sequenciados, vão alinhar trajetórias pessoais e profissionais.

Segundo essa observação do autor (*Op.cit.*2015, p.650), a condição de “formação” é de algo contínuo, pois, à medida que experienciamos a vida, estamos, por meio dessas experiências, nos formando, pois são as somas de

nossas vivências e conhecimentos que nos transformam em profissionais e seres humanos.

Falsarella (2004, p.55) ressalta que a formação continuada pode ser assim conceituada

(...) em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido estrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo à autonomia profissional.

A formação continuada é algo inerente do “ser professor” e, como profissional da educação, precisa ter a consciência de estar sempre se aperfeiçoando e buscando a formação. Além disso, Falsarella (2004, p.55) frisa que a formação continuada também é aquela que se oferece ao docente como forma de aperfeiçoamento de práticas, além de fomentar a autonomia profissional.

A partir dos anos 2000, no campo da formação de professores, os formadores começaram a perceber que pouca ou nenhuma mudança ocorria em sala de aula, a formação continuada então, passou a ser questionada e, conforme expõe Imbernón (2010, p. 39)

De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada (...) distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Assim, “a pretensão de formação de um ‘novo professor’ demanda compreendê-lo como pessoa, nas suas relações com o mundo e consigo próprio” (MARTINS, 2007, p.19). Com a inserção identitária do profissional em sua formação e do impacto que essa ação pode ocasionar na sala de aula, os objetivos desse processo formador passam por uma reorganização e muitos teóricos começam a traçá-los a partir da alocação do profissional diretamente dentro do seu processo formativo.

Nóvoa (1997, *passim*) enfatiza a necessidade de se reencontrar espaços que propiciem a interação entre o lado profissional e pessoal do professor, onde se permita ao docente se apoderar do seu processo formativo e de ressignificá-lo dentro de suas próprias histórias de vida. Nessa nova perspectiva, a formação passa por uma reestrutura de seus objetivos, pois agora,

sob esse novo enfoque do professor como sujeito ativo dentro desse processo, urge aprimorar e redimensionar os objetivos da formação docente.

Sendo assim, Imbernón (2010, p.24) acredita que os objetivos dessa nova formação giram em torno de “compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais” e, como objetivos futuros, pretendem promover a “construção coletiva com todos os agentes sociais, para mudar a realidade educativa e social”.

É perceptível que, dentro desse novo quadro da formação continuada do professor, há a passagem do conceito de formação como um mero aperfeiçoamento técnico do docente, para um estágio de ‘empoderamento’ da atividade educativa, elevando esse profissional ao patamar de agente transformador social e também de si mesmo. O autor (*Op.cit.* p.45), ainda, observa que a formação continuada deve propiciar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, fomentando o trabalho colaborativo e transformador da prática.

A questão da colaboração pontuada por Imbernón (2010, p.45) é um dos pilares para que o docente aprenda e partilhe experiências com seus pares, enfocando seus erros e acertos, dúvidas e angústias.

Dentro dessa formação colaborativa, assim destaca Tardif (2011, p.244)

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

A formação colaborativa propicia momentos de reflexão entre o grupo, suas experiências, sentimentos de incapacidade e até mesmo a possibilidade de intervir por meio de uma experiência bem-sucedida na problemática vivenciada por outro colega. Liberali e Magalhães (2009, p.45) afirmam que a essência da colaboração está em

assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo e de criação-transformação.

Dessa forma, pode-se depreender que a colaboração no processo de formação continuada do professor, propicia, a todos os envolvidos, a visão de si mesmos, no outro, onde o conflito, as pressões sociais, as transformações dos valores são discutidas e partilhadas em conjunto, todos sob os diversos pontos de vista, abrindo espaço, para uma visão macro da instituição escolar.

Nóvoa (1997, *passim*) entende que a criação dessas redes colaborativas por parte dos professores, além de propiciarem a socialização do grupo, consolida valores inerentes à profissão docente. Atualmente, a formação docente, como já mencionado, visa capacitar esse profissional de forma holística, de maneira que seus anseios pessoais e profissionais estejam em perfeita sintonia.

Libâneo (2009, p.377) diz que “os dilemas que se apresentam atualmente à formação continuada dizem respeito a como promover mudanças nas ideias e nas práticas profissionais e pessoais docentes”. Ainda segundo o autor (*Op.cit.* p.377), o desenvolvimento profissional deve articular-se, simultaneamente, com o desenvolvimento pessoal e organizacional. Dessa forma, profissionais e escolas precisam trabalhar de forma colaborativa, para juntos dividirem os anseios, as dúvidas e de forma conjunta encontrarem soluções para os problemas da instituição e, ao mesmo tempo, formar os professores de maneira colaborativa e reflexiva.

A fim de finalizar essa parte relacionada à formação continuada de professores, historicamente situada, destaco as palavras de Severino (2011, p.7), que faz uma comparação metafórica entre a educação e a história.

Nesse contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação da realidade no que diz respeito às condições objetivas da existência. Em uma profunda inserção histórico-social, a educação é serva da história.

A asserção de Severino (*Op.cit.*, p.7) possibilita a reflexão sobre a jornada pela qual passou a educação e, a realmente compará-la como refém de decisões políticas e sociais. A educação se percebe como parte da sociedade na qual está inserida, podendo assim, contribuir não só como reprodutora do conhecimento historicamente acumulado, mas também como transformadora dessa mesma sociedade e o professor é parte essencial nesse processo, devendo possuir uma formação que o capacite a lidar com essa sociedade em constante movimento.

Pretendo, após esta breve trajetória histórica pela qual caminhou a formação continuada, possibilitar o entendimento do termo e a conceituação deste, além de enfatizar a sua importância para o profissional docente e, conseqüentemente, para os alunos e para a sociedade.

As contribuições teóricas mostraram a importância da formação continuada na vida profissional dos docentes, mas, conforme exposto nessas mesmas teorias, o formador deve atentar-se para promovê-la de maneira que favoreça a colaboração entre os profissionais por meio do diálogo, da exposição de anseios e dúvidas e, até mesmo, do aprender com o outro.

Especificando a Formação Continuada, a seguir, apresento a Formação de Professores de Línguas a fim de perceber as peculiaridades da área.

2.1.1 Formação de Professores de Línguas

Nesta seção, destaco a formação de professores na Área do Ensino de Línguas (AELin). Faço, também, um breve relato sobre a evolução da formação dos profissionais de línguas ao longo dos anos; comento sobre o papel desempenhado pelas universidades na formação desses docentes; destaco os desafios colocados ao longo da profissão; e falo sobre a inserção da reflexão no processo de formação de professores de línguas.

Almeida Filho (2015, p.196)² considera

que o Ensino de Línguas (materna e outras), com profissionais nela atuando em carreiras diversas na educação regular e complementar, constitui uma área de atuação profissional e teórica ao mesmo tempo. Essa área dita aplicada está vinculada, por sua vez, à área maior de estudos aplicados denominada Linguística Aplicada. A área de Ensino de Línguas ou Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) inclui também a formação adequada dos agentes dos processos de aquisição e ensino, ou seja, aprendentes, professores e, eventualmente, terceiros importantes.

A formação de todos os agentes (aprendentes, professores e terceiros) é de suma importância para o que o processo de ensino-aprendizagem tenha realmente êxito. Contudo, para a adequação aos objetivos de esse

² ALMEIDA FILHO, J.C.P. A página omissa: contribuições para uma história do ensino de línguas no Brasil. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.195-202, jul./dez. 2015

trabalho, destaco apenas a formação de um dos agentes do processo de aquisição e ensino, a saber, a dos *professores*.

Discorro sobre as exposições do processo formativo, a partir desse momento, destacando a formação inicial dos professores de línguas. Segundo Alvarez (2010, p. 245), “os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão” resultando no despreparo desse profissional em tomar decisões frente a situações-problema.

A formação inicial deve preparar o professor de uma forma holística. Entretanto, “ao longo da graduação de Letras, há um interesse enorme no desenvolvimento da competência linguística³, em detrimento da competência profissional⁴, restrita, usualmente, às metodologias e práticas de ensino, (ALVAREZ, 2010, p. 245). Esse foco acarreta carência em habilidades necessárias para a formação de um profissional completo.

A falta de um enfoque mais preciso na formação da competência profissional do docente, leva-o a se sentir despreparado quando se depara com situações de sala de aula com as quais não imaginava lidar. Sobre essa questão, Alvarez (2010, p.245) afirma que “os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, (...)”. Dessa forma, é perceptível que ainda há muito a se caminhar no que se concerne à formação dos professores de línguas.

Sturm (2008, p.79) destaca que “os cursos de formação de professores de línguas continuam deixando a desejar, se analisadas as dinâmicas de sala de aula e os resultados percebidos nos estágios e trabalhos de final de curso”. Além da formação deficitária do professor de línguas na graduação, existe também o problema dos professores formados nos moldes

³ Essa competência nos equipa a usar a língua-alvo no processo de ensino, (ALMEIDA FILHO). Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências, pp.110-127. In: Maciel, R.F.; ARAÚJO, V. de Assis. (Orgs.) In: Formação de Professores de Línguas. Ampliando perspectivas, 2011, Jundiaí, Paco Editorial.

⁴ Essa competência requer o engajamento de posturas ou atitudes, de conhecimentos informais e/ou procedimentos reflexivos típicos da filosofia reflexional para formação de professores de línguas. (ALMEIDA FILHO). Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências, pp.110-127. In: Maciel, R.F.; ARAÚJO, V. de Assis. (Orgs.) In: Formação de Professores de Línguas. Ampliando perspectivas, 2011, Jundiaí, Paco Editorial.

tradicionais estarem em escolas que não oferecem um programa de formação continuada (*Op.cit.*, p.340).

Sobre esse aspecto, Almeida Filho (2009, p.72) ressalta a importância do recém-formado em continuar se formando, por meio de leituras, da participação em seminários, dentre outros. Pontua ainda, que “ao professor contemporâneo cabe pensar no que faz (como ensina e como aprendem seus alunos) para fazer um juízo de quem ele é como ensinante”.

A ação do pensar do professor sobre o seu agir pedagógico e os resultados advindos desse, faz dele um pesquisador de suas práticas, quando, por meio de suas reflexões, intervir no processo ensino-aprendizagem de maneira mais adequada. Almeida Filho (2009, p. 51), ressalta que “nem todo professor precisa ser pesquisador no sentido estrito do termo. Em todos os casos, os professores precisam conhecer o que é pesquisa, ler e discutir pesquisa para estarem atualizados no mundo da investigação científica”.

No estudo aqui relatado, julgo pertinente fazer um breve apanhado histórico da formação do professor de línguas. Coloco em tela o real conceito dessa formação nas décadas de 70, 80, 90 e 2000, e o que se priorizava como ideal para que o professor de línguas pudesse exercer o seu ofício, além de ressaltar as principais tendências de ensino. Acredito ser relevante realizar esses destaques para que fique aparente a mudança de objetivos pela qual passou a formação continuada dos professores de línguas.

Na década de 70, segundo Almeida Filho (2009, p.61), os métodos de ensino foram acentuados, pois era por meio deles que se formavam novos professores e destaca os dois grandes métodos utilizados: o da gramática e tradução e o audiolingual/estruturalista. Esse autor, enfatiza ainda, que o “primeiro método era invariavelmente mostrado como contraste à modernidade do segundo, este já unido de cientificidade”.

A década de 80 demonstrou “grande interesse por parte de autores, pesquisadores e professores pelos processos internos de aquisição e valorizou-se a intervenção de fatores afetivos nas ações de aprender uma nova língua” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.61). É perceptível, então, que nessa década, o enfoque do ensino que estava voltado para as práticas metodológicas, reporta-se para o aluno: suas condições psicológicas e seu interesse em aprender uma nova língua.

Nos anos 90, Almeida filho (*Op.cit.* p.61) expõe que “o foco se moveu gradualmente para a qualidade da relação entre os agentes da aprendizagem e do ensino (valorizando-se a interação, portanto)”. É notável uma perspectiva mais sensível para as condições do aprendiz, para as relações entre o professor e alunos e como essa interação afeta o processo de ensino e aprendizagem.

Os anos 2000 foi a época do pós-método⁵ como questionador do método e “defendido por Kumaradivelu (2003) e Brown (2002)” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, P.228). Segundo a mesma autora (*Op.cit.* p.228):

Em qualquer uma das propostas, o que predomina é a adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo professor reflexivo. O professor passa a ser considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador (...).

Na asserção da autora (*Op.cit.* p.228), fica evidente que o questionamento sobre o como ensinar para alcançar o sucesso na aprendizagem não mais se enquadra neste ou naquele método, mas em qual contexto educacional esse ou aquele método se encaixa. Isso coloca o professor como o atualizador de teorias e conhecimentos na sua área, mediante o resultado de sua prática docente.

Moita Lopes (2001, p.184), destaca que esse conhecimento construído pelo professor, por meio de suas práticas diárias, tem um caráter emancipatório, já que não foi imposto por outros e condiz com a sua realidade. O autor (*Op.cit.* p.184) deixa claro que isso não quer dizer que o professor rejeita os construtos teóricos elaborados fora de sua sala de aula, apenas que esses construtos, antes de serem aplicados em suas aulas, devem passar por seu crivo.

Sendo assim, ainda segundo Vieira-Abrahão (2010, pp.228-229), formar o professor dentro de uma prática reflexiva possibilita que o docente analise e avalie seus objetivos e suas ações a fim de compreender suas origens e quais as consequências para alunos e para a sociedade. “Por meio da reflexão,

⁵Busca-se com o pós-método uma alternativa para o método e não um método alternativo. Enquanto o primeiro sugere macroestratégias construídas a partir de experiências docentes e estudos empíricos para orientar o trabalho do professor, Brown sugere um conjunto de princípios com o mesmo fim.

busca-se o desenvolvimento profissional permanente”. (VIEIRA-ABRAHÃO, *Op.cit.*, p.229).

Alvarez (2010, p.244), também corrobora desse pensamento, destacando que o modelo de formação de professores, nos dias atuais, é um modelo reflexivo⁶, no qual o professor, por meio de sua prática diária, reflete sobre esta e a aperfeiçoa por meio de suas ações e pesquisas.

Após as exposições relatadas, fica notório que cada década exigiu do profissional de línguas uma mudança de perspectiva e exigiu, também, que os cursos de formação de professores redirecionassem seus objetivos para esse novo profissional. Esses redirecionamentos resultam numa formação focada no docente tornando-se, assim, uma formação mais eficaz.

Sturm (2008, p.341) diz que apesar de muito ter sido discutido sobre o tipo de formação ideal para o docente, pouca coisa mudou e “os cursos de formação de professores de línguas (Letras) deixam muito a desejar quando analisamos as salas de aula e os alunos expostos ao modelo de ensino vigente”.

A autora (*Op.cit.* p.341) ainda destaca que

Nessa visão teórico-crítica de formação de professores, o conhecimento deixa de ser um produto e passa a ser compreendido como um processo, o qual se passa em uma sala de aula, local em que o professor terá espaço para ensinar e, também, para aprender com seus alunos.

Segundo Sturm (*Op.cit.* p.341), o professor precisa ser tolerante e enxergar a sala de aula como o local onde poderá refletir sobre o seu agir pedagógico. Assim, “esse professor passa a ser um pesquisador da sua ação docente, vendo seus alunos como sujeitos do processo de construção dos novos conhecimentos” (*Op.cit.* p.341).

A autora (*Op.cit.* p.341) ainda destaca que “no caso do professor de LE, além dessa consciência teórico-crítica e da capacidade de reflexão, é de suma importância o domínio da língua, a qual pretende ensinar”. Almeida Filho (2010, p.11) enfatiza que, primeiramente, o professor de Línguas deve refletir sobre o termo “língua estrangeira”. Segundo o autor (*Op.cit.* p.11) a conceituação desse termo, quando não refletida corretamente, pode recair sobre “língua dos

⁶ Esse modelo de formação reflexiva docente será explicitado no próximo capítulo.

outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”.

Almeida Filho (2011, p.116) pontua que

Ao aprender uma outra língua, equipamo-nos, por fim, a nos livrar do paroquialismo de sermos monolíngues e de vermos o mundo só de uma maneira como se ela fosse a única possível ou a maneira “natural” de fazê-lo.

Assim, é pertinente ressaltar que quando o professor de idiomas entende a importância de ensinar uma língua estrangeira para que essa possa abrir possibilidades comunicacionais ao aluno, esse mesmo aluno conseguirá perceber a importância de se despertar para o aprendizado do idioma em questão. O tipo de significado que o professor possui sobre a língua a ser ensinada será externado pelo seu modo de ensinar. Conhecer o idioma, sua importância para a formação do aluno e as oportunidades que este pode proporcionar aos aprendizes, é também fator relevante para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator que deve ser conhecido pelo professor de LE para adquirir competência profissional, segundo Almeida Filho (2011, p.123) é a abordagem de ensino. Essa abordagem é “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2009, p.78). Assim, ensinar exige do professor o conhecimento do porquê ele ensina e do como ensina.

Almeida Filho (2011, p.123) ainda coloca que “ser competente para agir como professor(a) pressupõe que já estejamos antenados com uma filosofia de ensinar e de aprender línguas”, filosofia essa que o autor denomina abordagem, a qual já foi conceituada, acima.

Assim, o profissional precisa se conhecer e se perceber dentro de suas ações, possibilitando agregar conhecimentos novos a atitudes e atividades posteriores. Almeida Filho (2011, p.114) destaca que nos dias atuais, “o ensinador de línguas precisa ser também educador, formador de cidadania, humanizador e formador de consciência crítica da linguagem na nova Língua”. Sendo assim, o foco se move do automatismo para a reflexão crítica do profissional diante da língua que ensina.

Essa mudança de paradigma do automatismo para a reflexão, ainda é um desafio, pois, “saímos de uma visão positivista de ensinar, com tudo pré-definido e pronto para ser implementado, e passamos para um momento de autonomia, criação e reflexão” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p.165). É visível nessa afirmação que o professor precisou redimensionar suas ações, cortar o cordão umbilical que lhe prendia às práticas já acabadas e propostas pelo sistema. Toda essa transformação provocou em docentes e cursos de formação a necessidade de mudança, que nem sempre é confortável para todos.

Conforme destaca Sturm (2011, p.74), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9494/96) postulou como obrigatório o ensino do inglês para alunos do ensino fundamental, a partir da 5ª série (atualmente 6º ano) e desde essa obrigatoriedade “não houve uma preocupação séria do governo estadual (nem do federal) com a formação e/ou a educação continuada de professores para o ensino de idiomas”.

A autora (*Op.cit.*, p.74) ainda coloca que com essa oferta da língua inglesa, muitos professores que nem atuavam mais, precisaram retornar às salas de aulas, assim como professores sem formação na área começaram a lecionar essa disciplina. Dessa forma, Sturm (2011, p.76) enfatiza a necessidade de se formarem professores qualificados e preparados para reagir às diversas situações desfavoráveis ao ensino do idioma, ocorridas dentro do ambiente escolar.

Sturm (2011, p.77) coloca que várias pesquisas (LEFFA, 2001; GIMENEZ, 2002, *inter alios*) no campo da formação do perfil desse novo professor “apontam, direta ou indiretamente, para a necessidade de formação de um profissional educador, acima de tudo, autônomo e capaz de refletir criticamente sobre as suas práticas em sala de aula”. Essa parece ser a missão que deve estar pautada nos cursos de formação continuada de professores de línguas estrangeiras.

Essa seção abordou, diacronicamente, como era o processo de formação continuada ofertado aos professores de línguas. Assim, relaciono na tabela a seguir, a formação continuada com a formação continuada específica de professores de línguas.

QUADRO 1
Relação entre a Formação Continuada e a Formação Continuada de
Professores de Línguas

DÉCADA	FORMAÇÃO CONTINUADA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
70	Treinamento de professores voltado ao sistema capitalista. (Tecnicismo – página 22).	Priorizava-se os métodos de Ensino pelos quais os professores eram treinados. (Página 30).
80	Prevalência ainda dos treinamentos. (Racionalidade Técnica – página 23).	Alguns autores já começam a valorizar os processos internos de aquisição/valorização da intervenção de fatores afetivos nas ações de aprender línguas. (Página 30).
90	Legalização da formação continuada por meio da LDB 9394/96. (Página 24).	Valorização da interação professor/aluno. (Página 30).
2000	Os teóricos entendem que há a oferta de muita formação, mas que as mudanças pouco ou nada acontecem. (Página 25).	Era pós- método. Reflexão sobre qual a melhor forma de aplicar esse ou aquele método. (Página 30).
2019	Formação Reflexiva. (Página 36).	Formação pautada na Reflexão na Ação; Reflexão sobre a ação e; Reflexão sobre a Reflexão na Ação, categorias postuladas por Donald Schön, na década de 80. (Página 38).

Quadro elaborado pela autora

O quadro demonstra os caminhos percorridos pela formação continuada de professores e a formação continuada de professores de línguas. É possível verificarmos que na década de 70, ambas as formações priorizavam as técnicas de ensino, no caso dos professores de línguas, a prioridade era dos métodos. Já na década de 70, a formação de professores de línguas promove os primeiros passos por meio da valorização dos fatores afetivos no ensino, quando ainda prevaleciam as técnicas.

A década de 90 aparece com grandes avanços em ambas as formações, pois além do destaque legal por meio da LDB 9394/96 quanto ao direito de formação dos professores, os processos de um ensino voltado a interação ganham espaço dentro da teoria educacional, com destaque na área do ensino de línguas. Nos anos 2000 pesquisas em educação comprovam que por maior que seja a oferta de cursos de formação continuada, pouca mudança ocorreu, o que também foi comprovado na área do ensino de línguas, onde

pesquisadores começaram a discutir sobre a eficácia dos métodos de ensino e concluíram que o método ideal dependeria de cada contexto, necessitando assim, de uma reflexão por parte do docente sobre qual método poderia ser aplicado em sua realidade educacional, sendo chamada de era pós-método.

Dos anos 2000 em diante, surge a preocupação de reflexão na formação continuada de professores. Donald Schön propôs uma formação voltada para a reflexão em oposição à formação técnica que não oportunizava momentos voltados para tal prática. Dessa forma, o quadro objetiva sintetizar os principais movimentos realizados nas formações de professores em geral e, na formação específica de professores de línguas, para que fique perceptível as influências teóricas que receberam essas duas formações.

A partir da próxima seção, discuto, à luz de teóricos, o conceito de professor reflexivo, suas principais características e, principalmente, como deve ser a formação continuada voltada à formação reflexiva desses profissionais.

2.2 Professor Reflexivo: conceito e formação

Desde os primórdios da humanidade, foi por meio do pensar sobre as coisas e de ousar utilizá-las de alguma forma, que o ser humano conseguiu alcançar o conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Ghedin (2012, p.152), diz que “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações desta”. O autor (*Op.cit.* p.152) ainda introduz que o pressuposto para a reflexão é “a capacidade de questionamento e de autoquestionamento”.

Assim, é possível perceber que, para que haja a reflexão é necessário questionar as atitudes e os resultados, não só do outro, mas principalmente do próprio profissional. Monteiro (2012, p.136) afirma que “nossas ações docentes tendem a tornar-se habituais; os hábitos dão sustentação às nossas ações; a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas”. Logo, pensar sobre e para futuras ações, propicia a transformação de práticas e a produção de novos conhecimentos.

O potencial reflexivo humano segundo Libâneo (2012, p.74)

É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer.

A reflexão realizada por um conhecedor do processo oportuniza o aprimoramento de ações passadas e novas práticas em ações futuras. O conceito de profissional reflexivo foi introduzido por Donald Schön em 1980 (VALADARES, 2012, p. 216). O autor (*Op.cit.* p.216) relata que “Schön introduziu esse conceito como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria – prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana”.

Alarcão (1996, p. 175) afirma que “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, ou seja, pensar e analisar de forma a compreender a realidade, possibilitando mudá-la de forma efetiva. Retornando a Schön, cabe observar que o conceito de profissional reflexivo surgiu em sua teoria em oposição ao ensino técnico e automatizado que predominava nas instituições profissionalizantes nas décadas anteriores.

O fracasso das abordagens educacionais baseadas no tecnicismo é que nada possuíam de reflexão. O que se pede hoje são abordagens de ensino que visualizem o aluno e o professor como seres pensantes e em constante formação. Assim, são necessários a valorização de experiências e pensamentos e a capacidade destes agentes de descobrir e gerir o próprio conhecimento (ALARCÃO, 1996, p.175).

A autora (*Op.cit.*, p.175) destaca que hoje “aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber”. É perceptível, no destaque de Alarcão, que práticas de formação que não consideram o indivíduo e suas necessidades estão fadadas ao fracasso nos dias atuais.

Para nos aprofundarmos e entendermos a importância desse ato para ambos, professor e aluno, Alarcão (1996, p.180) destaca algumas possibilidades de reflexão que podem ser realizadas primeiramente pelo professor de inglês:

- ✓ O conteúdo que ensina;
- ✓ O contexto em que ensina;
- ✓ A sua competência didático-pedagógica;
- ✓ A legitimidade dos métodos que emprega;
- ✓ As finalidades do ensino da sua disciplina.

Além disso, a autora (*Op.cit.* p.180) propõe alguns questionamentos que podem ser feitos por esse mesmo professor, a saber:

- ✓ Os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver;
- ✓ Sobre os possíveis fatores que possivelmente inibem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno;
- ✓ Sobre o seu envolvimento no processo de avaliação;
- ✓ Sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com seus alunos.

Com relação aos alunos, a autora (*Op.cit.*, 1996, p.180.), destaca que estes também têm um vasto campo de reflexão:

- ✓ Os alunos podem, e devem refletir sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e funcional;
- ✓ Sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira;
- ✓ Sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas, desenvolvem;
- ✓ Sobre o papel que, como alunos, desempenham.

Alarcão (*Op.cit.* p.180) ressalta que tanto no caso do professor, quanto no do aluno, “a reflexão serve o objetivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação”. Assim, a reflexão permite um momento de reconhecimento do “eu” professor e do “eu” aluno, enquanto atores de um processo em que ambos buscam o sucesso no processo de ensinar e aprender.

A reflexão docente não é um processo realizado a esmo. Existem tipos que podem ser realizadas pelos profissionais em suas práticas diárias. Schön (1997, p.82) categoriza a reflexão do professor da seguinte forma:

A reflexão na ação: exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e suas dificuldades. Esse tipo de reflexão ocorre, segundo Schön em 4 (quatro) momentos distintos, a saber:

1º momento: surpresa – um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz.

2º momento: o professor reflete sobre o fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido;

3º momento: o professor reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções;

4º momento: o professor efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

A Reflexão sobre a Ação: neste momento, o professor reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido (PERRENOUD, 2002, p.36).

Reflexão sobre a reflexão na ação: é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. O exemplo dado por Schön, neste caso, é o seguinte: Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos (SCHÖN, 1997, p.82).

Schön, segundo Alarcão (1996, p.17) valoriza a prática quando se trata de formação de professores. Mas não qualquer prática e, sim, a que seja refletida, que possibilite ao professor entender as situações novas, de incerteza e indefinição. Alarcão (1996, p. 17) diz que “se tomarmos a aprendizagem gerada na prática como um elemento formativo importante, levanta-se então a questão de saber como é que este elemento deve ser considerado nos programas de formação profissionalizante”.

Serrão (2012, pp.175) esclarece que Schön “ao conceber o sujeito como um *practicum*⁷ reflexivo” propõe uma outra racionalidade para o processo de formação de profissionais, pautada pela *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, isto é, na *epistemologia da prática*”.

Um profissional moldado nessa epistemologia da prática proposta por Schön “precisa organizar as condições para a realização dessa experiência de aprendizagem, orientando todo esse processo, mas, para que uma formação pautada nesses moldes ocorra, provavelmente surgirão situações adversas” (*Op.cit.* p.175). Em relação à formação reflexiva, Serrão (2012, p.176) assegura que a racionalidade burocrática é o maior obstáculo para a formação do *practicum reflexivo*, e acrescenta que “desde o processo de formação inicial é

⁷ Segundo Alarcão (1996, p. 33), significa situação prática, aula prática, estágio.

necessário romper com o paradigma técnico que rege as instituições educacionais”.

A reflexão que se propõe para o professor, segundo Ghedin (2012, p.159), se apoia em conhecimento sobre a realidade escolar, não só interno aos muros da escola, mas para além desta. Essa reflexão deve ser crítica e aberta para a busca de soluções diante do cenário apresentado. O autor (*Op.cit.*p.159) diz que “refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” e acrescenta que a reflexão nos permite ir além da reprodução de informações e do conhecimento produzido por outros.

Ghedin (2012, p. 170) declara que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo”. Diante disso, entendo que na educação, a imposição de algo ao professor poderá render pouco ou nenhum fruto, pois para que haja reflexão é preciso a aceitação e o entendimento por parte do profissional que, por meio dela, se desenvolverá melhor no contexto prático e individual da sua profissão. “Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança” (GHEDIN, 2012, p. 170-171).

A prática reflexiva deveria ser estimulada desde os primeiros momentos do professor em sua formação inicial, ou seja, “os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2012, p.24), resultando, assim, em uma prática costumeira em sua profissão. Dessa forma, se naturalizando em suas atividades pedagógicas.

Alarcão (1996, p. 24) explica que

Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente da prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por **reflective practicum**, que define como uma situação que aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade.

A autora (*Op.cit.*, 1996, p.25) afirma que um estágio realizado nos moldes da citação descrita acima proporciona aos formandos a aprendizagem da reflexão e, por meio dela, visualizarão que a simples aplicação de regras acadêmicas é insuficiente. Ademais, capacitará o formando a elaborar novos

raciocínios e maneiras de pensar, agir, compreender e resolver problemas. Assim, os formandos desenvolverão suas próprias estratégias de conhecer e agir, pois estarão sob a estratégia formativa, construtiva, flexível e pessoal. Essa formação agrega ao formando uma sensação de ativismo dentro do seu processo formativo, pois é instigado a pensar atitudes, buscar caminhos e resolver situações por meio de conhecimentos adquiridos de suas próprias experiências.

Alarcão (*Op.cit.* pp.24-25) menciona que para Schön, o estágio é de extrema relevância e deve ter destaque nos currículos das instituições, além disso, deve ser conduzido por formadores competentes e cientes da importância desse momento para os futuros profissionais. Perrenoud (2002, p.169) ratifica essa asserção e realça que “não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir essa intenção no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas”.

Sendo assim, é necessário que um curso com o objetivo de formar professores reflexivos possua a característica de superar desafios. Segundo o autor (*Op.cit.* p.170), existem dez desafios que devem ser superados:

1. Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão;
2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência;
3. Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las;
4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta;
5. Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos;
6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar;
7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las;
9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas;
10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.

Dessa forma, sintetizo alguns elementos importantes, segundo Perrenoud (2002, *passim*) para formar professores reflexivos:

1. O plano de intenção do curso de formação;
2. Formadores competentes;

3. O curso precisa superar desafios.

Alarcão (1996, p.19) cita, também, um dos elementos de relevância para a formação reflexiva do professor, colocados por Perrenoud (*Op.cit. passim*): **o papel do formador**. A autora (*Op.cit.p.19*) visualiza o formador dentro da perspectiva de formação proposta por Schön:

1. O papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender;
2. A atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão.

Há 3 (três) funções fundamentais, desempenhadas pelo orientador (formador) no processo de formação (ALARCÃO, 1996, p.19):

1. Abordar os problemas que a tarefa coloca;
2. Escolher na sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e;
3. Tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.

O profissional responsável por formar professores, seja na Universidade ou dentro das instituições escolares, deve possuir características peculiares, já expostas anteriormente, para instigar e desenvolver no futuro ou no já formado professor a prática reflexiva. Essa função é de extrema importância, pois dela poderá ocorrer o êxito ou a decepção dos profissionais em continuarem participando de cursos com essa proposta formativa.

Almeida Filho (2011, p.26) corrobora as asserções dos autores citados, informando que “a reflexão parece ser mais efetiva se houver um mediador mais experiente que acompanhe a reflexão iniciada pelo professor”. Assim, fica evidente a necessidade do profissional na formação reflexiva do docente ser um mediador com vivência em sua área de atuação.

Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996, p.83), afirmam que “é tendência geral considerar a formação de professores como um caso particular da formação de adultos”. Sendo assim, os autores (*Op.cit.p.84*) colocam que o professor em sua formação continuada já possui um caminho trilhado de experiências e, por isso, deve-se evitar um curso baseado em uma “educação bancária”, termo postulado por Paulo Freire (1971).

Os autores (*Op.cit.* p.84) ainda explicam que essa educação “nega o diálogo, inibe a criatividade, domestica a consciência”. Destacam ainda que

Grande parte da atual formação de professores, utilizam-se dessa (formação “bancária”), constituída essencialmente por ações pontuais, desinseridas de um contexto social, pessoal e profissional, sem a participação ativa dos formandos, sem ter em conta as suas representações e necessidades e com a principal função de transmissão de saberes (*Op.cit.* p.84).

Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (*Op.cit.* p.84) consideram como formação ideal, aquela postulada, também por Paulo Freire (1972), de “Problematizadora”, pois, ela “coloca o formando no centro da sua formação e apoia-se na tomada de consciência através do diálogo e reconhece a pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento”. Os autores (*Op.cit.* pp.84-85) ainda ressaltam que um curso de formação contínua de professores, nos moldes de uma educação problematizadora, deve possuir 3 (três) características:

1. **Caráter holístico:** que pretende promover o desenvolvimento intelectual e do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio;
2. **Caráter participativo:** que promova a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva, onde haja lugar para a autorregulação e retrospectão geridas pelo sentido crítico;
3. **Caráter desescolarizador:** que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a ação, problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-ação no seu meio (formação ecológica).

Essa formação propiciará um ensino voltado nestes moldes também aos alunos. O professor formado nessa ótica da reflexão poderá proporcionar aos seus discentes, atividades relacionadas à resolução de problemas, trabalho por meio de projetos e situações nas quais os alunos deverão utilizar da prática reflexiva para gerarem conhecimento.

Concluo que um curso de formação nos moldes de educação problematizadora, ressalta a importância de se respeitar toda uma bagagem de experiências e atitudes já dispostas no professor. Esse é um grande passo para

que se alcance uma reflexão realmente objetivando a resolução e a produção de conhecimentos. Perrenoud (2002, p. 57) explicita que “uma prática reflexiva autoriza uma relação mais *ativa* que queixosa com a *complexidade*”. Realça, ainda, que a reflexão somente, não é suficiente para enfrentar a complexidade, mas é necessária, pois, sem ela, corre-se o risco de um ativismo ineficaz que resultará em inércia.

Assim, Perrenoud (*Op.cit.* p.57) pontua algumas considerações sobre a reflexão:

- Uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal não oportuniza resultados satisfatórios;
- O profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;
- A reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas.

A formação que se pretende oferecer ao professor, seja ele em sua fase inicial ou continuada, precisa romper com o modelo tradicional e “bancário”⁸, conforme já postulado anteriormente e, em seu lugar, deve-se oferecer ao formando um curso com foco em uma educação “problematizadora”. Esse rompimento deve ocorrer como pressuposto para a formação de professores cientes do seu papel educacional e também indutores na formação de alunos reflexivos.

Encerro essa seção fazendo uso das palavras de Almeida Filho (2011, p.25-26) sobre a profissão docente:

Para seguirem se formando, aperfeiçoando-se, especializando-se, precisam se lançar num processo formador com a reflexão servindo de método capacitador, conscientizador e, eventualmente, transformador. A reflexão é parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento.

A prática pedagógica precisa ser refletida e, essa reflexão pode começar de forma individual, mas pode aprimorar-se se for realizada colaborativamente. Assim, o sucesso da prática dependerá da capacidade de refletir e, por meio da reflexão, transformar essa mesma prática.

⁸ A educação bancária é aquela que coloca o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor é um mero transmissor de conhecimentos e, o aprendiz ocupa uma posição passiva de ouvinte e assimilador desses conhecimentos.

Essa seção objetivou conceituar o termo reflexão, a importância do ato de refletir na profissão docente, além dos momentos em que essa ação pode ocorrer. Expôs, ainda, algumas lacunas existentes nos cursos de formação inicial e a contradição existente nos currículos dessas instituições. A seção ressaltou as possibilidades de formação reflexiva dentro dos cursos de formação continuada, além de destacar elementos e agentes relevantes para o sucesso da formação.

Na próxima seção, abordo a metodologia utilizada e descrevo os métodos utilizados na coleta de registros e análise de dados.

CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

O ato de pesquisar faz parte da vida humana e visa solucionar problemas que o pesquisador se propôs a resolver. A pesquisa pode servir para fins pessoais, ou melhor, ainda, para fins que beneficiam a sociedade e deve ser orientada e sistematizada, seguindo estruturas da metodologia científica de acordo com o tempo e momento em que é realizada.

Minayo (2002, p.17) afirma que “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. Dessa maneira, a pesquisa tende a favorecer a vida em sociedade, pesquisando questões relacionadas ao coletivo e a uma melhor forma de se viver e conviver. Segundo Chizzotti (2006, p.19), ela é uma busca metódica de explicação de fatos ou a exaustão na compreensão da realidade. Para que isso ocorra, o pesquisador deve lançar mão de informações adquiridas por meio de observações atentas ou outros recursos para amparar suas fundamentações.

O estudo aqui apresentado se insere no campo da linguística aplicada e investiga aspectos na formação continuada do professor de línguas, especificamente, de língua inglesa. Busca verificar a influência de um curso de formação nas possíveis mudanças de práticas do professor em sala de aula. A pesquisa no campo educacional também é essencial para que os principais agentes desse processo, alunos e professores, possam encontrar na educação o devido preparo holístico para atuarem na sociedade.

Ancorada em G. Splinder & L.Splinder⁹ (1987) e Bogdan & Biklen¹⁰ (1998), Bortoni- Ricardo (2008, p.10) afirma que

A educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem também têm sido objeto de pesquisa sistemática. Por tudo isso, é desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura proativa na produção do conhecimento científico.

⁹ SPINDLER, G. & SPINDLER, L. (Orgs.). Interpretative Ethnography of Education. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, 1987.

¹⁰ BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. Qualitative Research for Education – An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Diante do exposto, almejo analisar o professor e seu processo de formação e como esse processo o auxilia nas práticas de sala de aula, além de entender como esse agente busca ferramentas por meio de sua formação continuada para atender aos anseios de seu público. Para tanto, utilizo a metodologia da pesquisa de natureza qualitativa interpretativista, utilizando as fundamentações teóricas do Estudo de Caso, na modalidade História de Vida.

Neste capítulo, apresento o contexto desta pesquisa; os participantes que a protagonizam; o curso de formação continuada oferecido na Universidade de Brasília; as características do pesquisador qualitativo, além de salientar a necessidade da ética na pesquisa qualitativa.

3.1 A Pesquisa Qualitativa Interpretativista

A pesquisa qualitativa difere da abordagem quantitativa justamente por não utilizar apenas um único padrão de investigação e percebe a realidade como algo fluente e contraditório, onde os processos utilizados para a investigação dependerão, também, do investigador, (CHIZZOTTI, 2006, P.26).

Segundo Schwandt (2006, p.205), “o movimento de investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo”. Entendo que, na pesquisa qualitativa, o sujeito pesquisado tem voz e expectativas que são analisadas e interpretadas pelo pesquisador. Daí a natureza interpretativista desse tipo de estudo.

Bortoni-Ricardo (2008, p.33) assim descreve o termo:

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista.

Nos anos 70, o interesse na chamada pesquisa qualitativa interpretativista cresceu consideravelmente. Essa abordagem de pesquisa baseia-se em métodos associados às ciências sociais. Teixeira (2005, p.137) ressalta que

Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador

são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

A mesma autora (*Op.cit.* p.137), ainda cita as características da pesquisa qualitativa:

- O pesquisador observa os fatos sob a óptica de alguém interno à organização;
- A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação;
- A pesquisa enfatiza o processo de acontecimentos, isto é, a sequência dos fatos ao longo do tempo;
- O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa. Isso confere à pesquisa bastante flexibilidade;
- A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados.

É perceptível que nessa abordagem de investigação, o pesquisador não se mantém aquém do ambiente e dos acontecimentos internos. Seu olhar não é de distanciamento, pelo contrário, ele busca entender cada fator observado sob a ótica de quem está vivenciando cada situação. Segundo Chizzotti (2006, p.28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Essa observação atenta é justamente o que procuro fazer nesse estudo, a fim de verificar os caminhos percorridos pelo professor durante o seu processo formativo.

No intuito de perceber aspectos mais abrangentes da pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p.21,22) ressalta que

A pesquisa qualitativa trabalha com um “universo de significados”, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

É relevante trazer esse conceito amplo concedido pela abordagem qualitativa às pesquisas, uma vez que fica nítido que as investigações realizadas no âmbito educacional estão permeadas desses significados.

Com base na teoria, aqui exposta, faço uso da abordagem qualitativa interpretativista, utilizando como método de investigação, o Estudo de Caso, por entender que a pesquisa que se realiza sobre as práticas dos professores em sala de aula está permeada de singularidades e de interação humana, fatores

subjetivos e relevantes para coleta de registro e análise dos dados. Destaco, ainda, que o presente estudo tem por objetivo verificar a influência de um curso de formação continuada nas possíveis práticas pedagógicas de uma professora.

Apresento a seguir, as principais características da modalidade de investigação denominada Estudo de Caso.

3.2 O Estudo de Caso

Escolhi o método de investigação denominado Estudo de Caso para desenvolver a pesquisa aqui relatada. Dessa forma, é necessário entender a origem desse delineamento de pesquisa e qual a sua contribuição para investigações no campo educacional.

Segundo Yin (2001, p.21), um Estudo de Caso é uma investigação empírica que

Investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Uma definição objetiva para o Estudo de Caso é a de Moura Filho (2005, p.106). Ele afirma que “o Estudo de Caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. Dessa forma, é um método apropriado para a pesquisa em questão, pois analisa uma professora e suas possíveis práticas reflexivas, influenciadas por um curso de formação continuada.

Segundo Yin (2001, p.19)

os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o “foco” se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Sendo assim, após a asserção de Yin (*Op.cit.* p.19), o Estudo de Caso se mostra ideal para a esta pesquisa. Outra observação que julgo interessante trazer sobre essa modalidade de investigação é a postulada por Laville & Dionne (1999, p. 157):

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos.

Além disso, os autores (*Op.cit.*, p.157) destacam a flexibilidade oferecida por esse tipo de investigação que proporciona ao pesquisador ao longo do estudo, fazer uso da criatividade, adaptar seus instrumentos de coleta e modificar sua abordagem, uma vez que não está preso a um protocolo de pesquisa imutável.

Faltis (1997, p.146) pontua que um Estudo de Caso de sucesso fornece riqueza de detalhes não apenas do fenômeno pesquisado e seu contexto, mas também como as discussões sobre as conclusões foram desenhadas e como estas se relacionam com os pressupostos teóricos, ajudando assim, o leitor a tirar suas próprias interpretações com base nas evidências e na defesa que o pesquisador fez delas (tradução minha). O mesmo autor (*Op.cit.*, p.145) cita dois tipos de estudos de caso: o interpretativo e os de intervenção. Para a pesquisa, aqui relatada, enfatizo o Estudo de Caso de caráter interpretativista.

Para Faltis (*Op.cit.* p.146), o Estudo de Caso interpretativo é uma descrição analítica que ilustra, apoia ou desafia o pressuposto teórico existente sobre ensino e aprendizagem. Envolve atenção à descrição e interpretação do significado. Pode variar em termos de análise utilizado para interpretar os eventos dentro da descrição. O nível de análise pode ir desde explorar a afirmar conexões entre contexto e fenômenos para construir uma teoria. O Estudo de Caso interpretativo também tem sido utilizado para ilustrar a conexão entre fatores sociais e linguagem nas escolas.

É relevante destacar, nesta pesquisa, como é o processo de investigação dentro do Estudo de Caso. Segundo Yin (2001, p.22), a investigação nesse tipo de estratégia:

- ✓ enfrenta uma situação com mais variáveis de interesse do que de dados;
- ✓ como resultado, baseia-se em múltiplas evidências com os dados necessariamente sendo convergidos em triângulo;
- ✓ tendo outro resultado beneficia-se de proposições teóricas prévias na condução da coleta e análise de dados.

Faltis (1997, p.150) afirma que uma questão de longa data associada com métodos de Estudo de Caso é que os resultados não são generalizáveis em contextos ou casos comparáveis. Além da questão de generalização, há o ponto

da validade. A validade interna é a marca registrada de um Estudo de Caso bem realizado. Sem isso, as conclusões do pesquisador são suspeitas e a confiabilidade também.

O Estudo de Caso, como já observado, é um delineamento de pesquisa diferenciado e que proporciona a análise de dados por diversos ângulos e oportuniza ao leitor, por meio da análise realizada pelo pesquisador, a interpretação desses dados. Segundo Yin (2001, p.62), algumas habilidades são desejadas para um pesquisador que opte por essa modalidade:

- o pesquisador deve ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas;
- ser um bom ouvinte e não se deixar enganar por suas ideologias e preconceitos;
- deve ser adaptável e flexível, ver as diferentes situações como oportunas e não ameaçadoras;
- ter clareza das questões que estão sendo estudadas;
- ser imparcial em relação às noções preconcebidas, inclusive às advindas de teorias.

Os autores Bogdan & Biklen (1994, p.90) afirmam que existem vários tipos de Estudo de Caso e cada um possui condições especiais para ser adequado à pesquisa que se pretende realizar, fazendo uso de procedimentos específicos a serem empregados de forma adequada. Dentre os vários tipos, os autores destacam:

- **estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica:** esses estudos ocorrem em uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento;
- **estudos de caso de observação:** aqui, a melhor técnica para recolher os dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspecto particular dessa organização.
- **história de vida:** esse tipo de Estudo de Caso é determinado, principalmente pela natureza do sujeito em potencial.

Diante da exposição das modalidades de investigação dentro do Estudo de Caso, escolhi a história de vida, pois a professora participante desse estudo, frequentou um curso de formação continuada voltado à reflexão docente. Dessa forma, procuro verificar se a profissional, após ter participado do referido curso, refletiu sobre suas práticas e, por meio dessas reflexões, modificou suas práticas docentes.

Faço essa verificação por meio de entrevistas com a professora cursista e também com a professora responsável pelo módulo de língua inglesa, o qual foi ofertado no curso. Para a compreensão da escolha dessa modalidade é importante definir o que é uma história de vida e qual a sua contribuição para um estudo científico.

Segundo Neto (2002, p. 58), a principal função da história de vida é “retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações”. Sendo assim, a história de vida propicia uma riqueza de informações autobiográficas que podem auxiliar no processo de intervenção em situações práticas da vida em sociedade.

Ancorado em Denzi apud Minayo (1992)¹¹, Neto (*Op.cit.*, p.58) ainda realça que a história de vida pode ser escrita ou verbalizada e abrange as seguintes classificações:

- **História de vida completa:** retrata todo o conjunto da experiência vivida;
- **História de vida tópica:** focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão.

Para a pesquisa, aqui descrita, faço uso majoritariamente da história de vida tópica, entretanto, em um determinado momento específico da análise de dados, utilizo de excerto da história de vida completa que realizei com a protagonista dessa pesquisa para fundamentar algumas ações da professora em sala de aula. Enfatizo, no entanto, que a história de vida tópica é o principal instrumento utilizado nesse estudo, sendo a história de vida completa, utilizada para embasar detalhes muito específicos relacionados à professora.

Ainda sobre a história de vida, Alberti (2004, p.23) lança a importância de relatos orais afirmando que “biografias, histórias de vida, entrevista de história oral, documentos pessoais, enfim, mostram o que é potencialmente possível em determinada sociedade ou grupo, sem esgotar evidentemente, todas as possibilidades sociais”. O autor (*Op.cit.*, p.23) acrescenta, ainda, que o motivo que faz um pesquisador procurar alguém para realizar a sua pesquisa é que o

¹¹ MINAYO, M.C. de S. “Fase de trabalho de campo”. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992, p. 105-196.

indivíduo detém algum tipo de conhecimento que o pesquisador não tem, embora seja muito bem informado.

Dar essa voz ao outro é perceber que o mundo é construído pela percepção de todos: pesquisador, pesquisado e comunidades. Essas visões não podem ser reduzidas a apenas um olhar, ou seja, de quem pesquisa, correndo o risco de reducionismo na interpretação realizada.

Neto (2002, p.59) faz algumas observações que ajudam a esclarecer o entendimento sobre a história de vida:

- o destaque nessa metodologia de pesquisa é a entrevista em profundidade, o que possibilita o diálogo entre entrevistador e informante;
- permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva;
- propicia a liberação de um pensamento crítico reprimido e que pode chegar em forma de confissão;
- fornece um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato;
- a história de vida possibilita o acesso a uma riqueza de material para ser analisado;
- mostra um reflexo da coletividade a partir da visão individual.

Diante dessas observações, utilizo a história de vida que foi produzida por meio de três entrevistas com a participante deste estudo. Além dela, a coordenadora do curso de formação continuada, ofertado à docente, também ocupa papel importante para a investigação desta pesquisa, pois destaca aspectos importantes da metodologia utilizada no curso e também o relato de experiências compartilhadas durante as aulas.

Esta seção objetivou detalhar o Estudo de Caso, pois é o método de investigação da pesquisa, aqui, relatada. Em seguida, destaco as participantes de esse estudo, as observações e análises que são realizadas com cada uma delas.

3.3 Participantes da Pesquisa

Escolhi, para participante desta pesquisa, uma professora que frequentou o curso de formação continuada para professores de línguas voltado à reflexão docente, denominado Reflexão na Ação, ofertado pelo Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília

(UnB). A coordenadora do referido curso, responsável pelo módulo de língua inglesa, também atua como participante.

A professora se chama Alice¹², tem 29 anos de idade e começou sua carreira docente, ensinando em cursinhos particulares de inglês. Atualmente é professora de escola pública no Município de Valparaíso de Goiás e leciona para alunos do ensino fundamental dos anos finais (6º ao 9º ano).

Alice participou na Universidade de Brasília do curso “Reflexão na Ação”¹³, direcionado a professores de Língua Inglesa e Espanhola por ser uma profissional que sempre busca se capacitar para melhor atuar em sala de aula. Analiso, então, nesta pesquisa, em que aspectos o curso influenciou a professora em suas possíveis ações reflexivas.

Após meu contato com a professora Alice, tive conhecimento que ela havia aprendido a língua inglesa de maneira autônoma, sem frequentar cursos para esse fim. Tal fato, chamou minha atenção a ponto de elaborar uma história de vida sobre seu aprendizado do idioma.

A partir desse contato, a professora utilizou-se de diversas ferramentas como dicionários, filmes e livros, disponíveis na época para aprimorar-se no idioma. Posteriormente, passou a dar aulas em cursinhos de inglês, fez graduação na área e, atualmente, leciona em uma escola pública Municipal em Valparaíso de Goiás.

Na época das entrevistas, a professora Alice já havia feito uma especialização lato sensu em Docência do Ensino de Língua Inglesa e também estava começando a estudar Alemão. Assim, julguei pertinente investigar a formação continuada da professora dentro de uma perspectiva reflexiva, como a que foi oferecida pelo curso Reflexão na Ação.

A outra participante da pesquisa também é professora de Inglês e leciona desde 1991. Por uma feliz coincidência, Denise¹⁴ também aprendeu o

¹² A identidade verdadeira da participante será mantida em sigilo, utilizando-se nesta pesquisa o pseudônimo “Alice”.

¹³ O curso “Reflexão na Ação” é um curso de formação continuada oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, (PGLA), na Universidade de Brasília a professores de Língua Inglesa e Espanhola que ministram aulas em escolas, Centros de Línguas, Institutos e Faculdades da região.

¹⁴ O nome verdadeiro da participante será mantido em sigilo, utilizando-se nesta pesquisa o pseudônimo: “Denise”.

idioma por intermédio dos Mórmons, conforme excerto retirado de um questionário respondido por ela em janeiro de 2019:

Fiz um ano de inglês no CILG, enquanto estava no quinto ano da escola regular, mas senti necessidade de começar a estudar a língua por conta própria no primeiro ano do ensino médio, porque tive um professor na escola que nos forçou a ler um texto e eu só sabia pouquíssimas palavras daquele texto enorme. Como não tinha dinheiro, abordei dois missionários mórmons no meio da rua e perguntei se eles ensinavam inglês na igreja. Estudei com os mórmons por uns dois anos, gratuitamente, ainda bem (risos).

Denise atuou como professora também em cursinhos de língua inglesa, ainda no primeiro ano da graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na universidade atuou como professora substituta nas disciplinas de Literatura Americana e Inglesa, Fonética e Fonologia do Inglês, Inglês para fins específicos e produção oral em Língua Inglesa. Posteriormente, mudou-se para Brasília, onde mora há dez anos, sendo que nos últimos 5 anos trabalha como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A professora Denise atua, ainda, como examinadora nas provas orais dos exames de Cambridge (KET, PET e FCE) e está finalizando o curso de mestrado em Linguística Aplicada, na Universidade de Brasília. Em 2017, ainda na UnB, exerceu a função de coordenadora do módulo de Língua Inglesa do curso de extensão Reflexão na Ação oferecido pelo Departamento de Linguística Aplicada (PGLA) aos professores de língua inglesa e espanhola da região.

Noto que a vontade de aprender o idioma e tentar buscar o aprendizado pelos meios disponíveis é uma característica comum das participantes, haja vista a participante Alice ter frequentado o curso Reflexão na Ação em uma localidade distante de sua residência. A seguir, aproveito para apresentar mais detalhes sobre esse curso, o qual faz parte do contexto deste estudo.

3.4 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa em questão caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa interpretativista e se desenvolveu na Universidade de Brasília, no contexto do curso Reflexão na Ação. O referido curso é organizado e patrocinado

pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) e se destina a professores de língua inglesa e espanhola que ensinam esses idiomas em escolas, centros, institutos e faculdades da região, conforme exposto no histórico do programa.

Segundo informações do material didático Reflexão na Ação (RNA), o curso tem esse nome “para querer dizer que contamos com a ação de ensinar uma língua (...) para sediar nela o pensar organizado e crítico que busca dúvidas, problemas, crises para crescer nessas ocasiões e voltar à prática com chances de mudanças” (ALMEIDA FILHO, p.23, 2008).

O RNA é oferecido anualmente desde 2009, abordando aspectos dos processos de ensinar e aprender línguas por meio de uma abordagem teórico-prática. A partir da edição de 2016, o curso passou por uma inovação em sua proposta pedagógica inserindo mais dois aspectos a serem abordados: “1- uma parte igual de carga horária para a prática da língua-alvo no ambiente de ensino, além do tradicional módulo de Conhecimentos e Gestão no Ensino de Línguas e; 2- ações voltadas para o pós-curso dos participantes” (excerto retirado da redação do plano de curso do RNA).

O documento ainda ressalta que o programa Reflexão na Ação, na edição de 2017, contou com 10 encontros semanais de 3 horas cada um, perfazendo um total de 30 horas presenciais, em classe, mais 06 horas de atividades extraclasse, totalizando assim, 36 horas de estudos e práticas. Ainda nessa edição do curso, foi oportunizado o atendimento conjunto aos professores de inglês e espanhol, durante as aulas do Módulo de Conhecimento e Gestão e, separadamente, no Módulo de Língua. Esse último é ministrado na língua que lecionam os participantes, com o intuito de apoiar o desenvolvimento da aquisição do idioma ou reforçar a competência comunicativa.

Em seguida, apresento o perfil desejado de um pesquisador qualitativo; perfil esse, que procurei adotar durante o processo dessa dissertação.

3.5 O Pesquisador Qualitativo

A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador, segundo Denzin & Lincoln (2006, pp.17-18), a possibilidade de desempenhar papéis como

cientista, jornalista, crítico social, artista, ensaísta. Além disso, o pesquisador é visto como um *bricoleur*, ou seja, alguém que confecciona construtos ou um produtor de filmes que reúne imagens para transformá-las em montagens.

Ainda segundo os autores (*Op.cit.*, pp.17-18), a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas feitas e essas dependem do contexto. O pesquisador tem compromisso com o mundo em ação. O papel do pesquisador, segundo Lüdke & André (1986, p. 5), é de ser veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado pela humanidade na área pesquisada e as novas evidências que serão estabelecidas por meio da sua pesquisa.

O campo da investigação qualitativa está repleto de características como o entusiasmo, a criatividade, efervescência intelectual e ação (GERGEN & GERGEN, 2006, p. 367). Nesse tipo de pesquisa, ainda segundo os autores (*Op.cit.* p.367), as descrições do investigador podem assumir diversas formas literárias, como a ficção, poesia ou invenção autobiográfica. É perceptível que neste tipo de pesquisa, o pesquisador pode fazer uso dos seus dons criativos, como a escrita, por exemplo, e dar ao seu estudo um toque de literatura, proporcionando ao leitor uma leitura agradável e “não um mapa do mundo”, (GERGEN & GERGEN, 2006, p. 371).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador faz parte do mundo pesquisado. Ele é membro de uma sociedade, de uma cultura e, certamente isso afeta a maneira como esse pesquisador vê o mundo. Ele não é um relator passivo e sim, um agente ativo na construção do mundo, (BORTONI –RICARDO 2008, p. 59). Diante das observações teóricas realizadas, verificamos que para se trabalhar com uma pesquisa de vertente qualitativa, o pesquisador não pode se manter aquém do objeto pesquisado. A neutralidade não existe, segundo Flick (2004, p.70), devido à própria natureza da pesquisa qualitativa.

Ao findar essa seção, caminho em seguida, para a apresentação das ferramentas utilizadas para a coleta de registro, assim como, o arcabouço teórico que embasam a escolha destas.

3.6 Coleta de Registros

A fim de fazer essa investigação dentro do pressuposto da pesquisa qualitativa interpretativista, utilizo estratégias como as entrevistas semi-

estruturas com gravação de áudio, história de vida da participante cursista e análise documental referente aos objetivos e metodologias do curso Reflexão na Ação.

Este estudo visa investigar o sujeito e sua prática diante das experiências advindas da sua formação profissional, sendo assim, destaco as palavras de Triviños (2017), pois segundo ele, o pesquisador qualitativo, por considerar “a participação do sujeito como um dos elementos do seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações”. (TRIVIÑOS, 2017, P.138)

Portanto, o autor destaca como ideais nesse contexto, a utilização da entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo. Além desses, Triviños (*Op.cit.*,p.138) cita a importância de outras ferramentas de coletas, na perspectiva da pesquisa qualitativa, como as autobiografias, os diários íntimos, as confissões, as cartas pessoais, dentre outros.

Utilizo como ferramentas para a coleta dos registros a entrevista semiestruturada com gravação de áudio, o questionário aberto, a história de vida e a análise de documentos. Neste trabalho, as entrevistas têm papel fundamental e de acordo com Stake (2011, p. 108), elas “são usadas para vários propósitos. Para o pesquisador qualitativo, talvez os principais sejam”:

- 1- Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada.
- 2- Coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas.
- 3- Descobrir sobre “uma coisa” que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos.

O autor (*Op.cit.*, p.108) ainda destaca que o primeiro e terceiro propósitos “são adaptados aos indivíduos e com frequência as entrevistas devem ser coloquiais, com o entrevistador fazendo perguntas investigativas para esclarecer e refinar as informações e as interpretações”. Dentro dos tipos de entrevistas possíveis a uma pesquisa qualitativa, fiz a opção pela semiestruturada conforme a definição de Rosa e Arnoldi (2006, p. 30,31):

* **Entrevistas Semiestruturadas:** as questões elaboradas nesse tipo de entrevista objetivam fazer com que o sujeito relate seus pensamentos,

tendências e reflexões sobre os temas apresentados. “O questionamento é mais profundo e subjetivo”, criando assim um relacionamento recíproco e de confiança entre entrevistado e pesquisador.

Opto pelo modelo de entrevista, descrito anteriormente, por entender que ele possibilita uma relação de confiança e reciprocidade entre os atores do cenário de pesquisa. Além disso, ele permite ao pesquisador a inserção de questionamentos que podem complementar determinadas respostas, adquirindo maior possibilidade de captar dados de relevância para a pesquisa pretendida.

As entrevistas foram realizadas em três sessões de 2 a 3 horas dentro de um período de 1 mês. Geralmente ocorriam a partir das 18h, horário em que a professora estava disponível. As sessões aconteciam em sua residência, local onde a docente sentia-se mais à vontade para ser entrevistada.

É relevante destacar também a importância da gravação de áudio, ferramenta que utilizo, nesta pesquisa, para coletar os registros. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.62), “a gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados, porque permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo”.

Faço, ainda, uso dos questionários, pois foram escolhidos para coletar dados profissionais da coordenadora do módulo de língua inglesa do curso Reflexão na Ação e, também, para complementar dados referentes à história de vida completa que realizei com a participante da pesquisa.

Além das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, consultei documentos relativos ao curso Reflexão na Ação como o Plano de Curso e materiais didáticos utilizados com os professores cursistas. Segundo enfatizam Laville & Dionne (1999, p.167), os documentos possuem informações diretas que podem ser avaliadas pelo pesquisador quanto à sua relevância para a pesquisa.

A seguir, informo de que maneira os dados serão analisados no intuito de atingir os objetivos propostos neste estudo.

3.7 Análise de Dados

Introduzo essa seção com a definição do que sejam os dados em pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149) “o termo *dados*¹⁵ refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem no mundo que se encontram a estudar”. Ainda para os autores esses dados incluem “as transcrições de entrevistas e as notas de campo referentes a observações participantes”. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 62)

Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como nota de campo (NC), comentário de entrevista (CE), documentos recolhidos no local (DL) – como textos de aluno, planos de aula, pôsteres, etc. – e gravações eletrônicas (GE).

A pesquisa qualitativa proporciona ao pesquisador várias ferramentas, conforme já expostas na seção anterior. É possível perceber que essas ferramentas exigem do pesquisador uma disciplina constante que envolve manter seus dados atualizados para não prejudicar os resultados futuros.

Segundo Graham (2009, p.17), os “dados qualitativos incluem qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais”. O autor ainda coloca que na pesquisa qualitativa “a análise pode e deve começar em campo”, pois enquanto o pesquisador observa, entrevista e tem acesso a documentos, ele já pode começar sua análise.

Segundo Biasoli- Alves (1998 apud Rosa e Arnoldi, 2006, p.65), o sistema qualitativo de coleta de dados “é o mais complexo, exigindo do pesquisador/entrevistador cuidados excessivos quanto à elaboração”. Para tanto, os autores Biasoli-Alves (*Op. cit.*, p.65) enfatizam a necessidade de um rigor na análise qualitativa e destacam 6 (seis) momentos cruciais:

- Construção do roteiro;
- Execução da Entrevista e registro literal dos dados;
- Transcrição literal;
- As leituras das transcrições;
- Sistematização dos dados;
- A redação.

¹⁵ Grifo do original.

A sistematização dos dados será especificada no próximo capítulo, assim como a redação dos resultados da pesquisa. Por isso, julgo relevante, destacar nas palavras de Rosa e Arnoldi (2006, p.67), o que seja essa sistematização dos dados

o momento da sistematização é o *foco central da pesquisa*. O pesquisador/entrevistador, nessa fase, tem o dever de deixar-se envolver pelos dados processados no exato momento da Entrevista e quando a emissão da fala do sujeito entrevistado se torna veemente.

Os dados desta pesquisa serão sistematizados por meio de categorias que delimitam aspectos relevantes na formação de um professor reflexivo. Dessa forma, as categorias escolhidas trilham o caminho para a chegada ao objetivo proposto neste estudo. Seguem as categorias escolhidas:

1. Formação continuada e, dentro dessa, suas subcategorias:
 - 1.1. Conceito;
 - 1.2. Relevância do tema;
 - 1.3. Formação inicial e Continuada de professores de línguas.

2. Professor Reflexivo e, dentro dessa, suas subcategorias:
 - 2.1. Concepção de professor reflexivo;
 - 2.2. Percepção do conceito de ‘Reflexão’ pelos professores cursistas do RNA;
 - 2.3. Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação;
 - 2.4. Reflexão do Aprendiz;
 - 2.5. Reflexão em grupo e;
 - 2.6. Relação formador/cursista e professor/aprendiz.

Com relação à redação dos dados, os mesmos autores (*Op.cit.*, p.67), assim, colocam:

Da redação dependerá a compreensão dos dados obtidos por futuros pesquisadores. É dever do entrevistador/pesquisador descrever todo o procedimento de forma clara, objetiva e sintética. Cabe a ele também, o dever de processar introduções teóricas, permear análises, proceder a registros, categorizar dados e finalizar, chegando aos resultados de forma rigorosamente científica e gramaticalmente correta.

Assim, conforme colocam Moreira e Caleffe (2006, p. 229), “o pesquisador precisa ter uma competência redacional”, além de escrever levando em consideração seu público-alvo.

Com relação à utilizada para analisar os dados obtidos, utilizo a técnica da triangulação, pois conforme pontuam Denzin & Lincoln (2006, p.19), “o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de

assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Portanto, o método da triangulação se mostrou o mais favorável para análise dos dados coletados na pesquisa, aqui exposta, por entender que ele propicia as ferramentas necessárias para analisar a participante deste estudo em seu processo de formação e os resultados em suas práticas de sala de aula.

Stake (2011, pp. 138-139) considera que

Os pesquisadores qualitativos triangulam suas evidências. Em outras palavras, para poder chegar aos significados corretos, para ter mais confiança de que a evidência é forte, eles desenvolvem diversas práticas chamadas de “triangulação”.

Ainda para o autor (*Op.cit.*, pp.138-139), a triangulação pode dar mais confiabilidade ao pesquisador sobre suas conclusões e observações, oportunizando a reanálise dos dados, gerando assim, mais confiabilidade aos resultados da pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Essa é a minha intenção nesta pesquisa, ou seja, a coleta de registros por meio de instrumentos variados como entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental, a fim de assegurar os resultados da pesquisa conforme a normatização exigida.

A seguir, focalizo a ética na pesquisa qualitativa, pois como já evidenciei, esse tipo de abordagem possibilita adentrar mundos e vozes diferenciadas, no entanto, alguns princípios éticos devem ser observados pelo pesquisador durante sua jornada.

3.8 Ética na Pesquisa Qualitativa

Há a necessidade, na pesquisa qualitativa, da observação de princípios éticos para não expor a vida ou a cultura do participante de maneira indevida, pois essa favorece o contato próximo entre pesquisador e pesquisado.

Segundo Punch (1994, p. 83), os jovens pesquisadores devem ser capazes de sair a campo e realizar uma pesquisa, preparados para resolver quaisquer dilemas, tanto de ordem política quanto éticas. É comum algumas características causarem impacto no campo como personalidade do investigador, proximidade geográfica, natureza do objeto de pesquisa,

antecedentes institucionais do investigador, os guardiões¹⁶, a situação do pesquisador em campo e as expectativas do trabalho em equipe.

Além desses fatores existem outros como, idade, gênero, etnia, rejeição, partidarismo, obstáculos burocráticos, acidentes e publicações e as obrigações morais e éticas. Punch (*Op.cit.*, p.83), ainda coloca que os aspectos morais e éticos estão relacionados com os propósitos e a conduta da própria investigação, por isso o cuidado de até onde o pesquisador pode ir dentro da pesquisa.

Seguem alguns preceitos éticos que devem ser seguidos pela pesquisa qualitativa, ainda, segundo Punch (*Op.cit.*, p.83):

- **Questões** – a ciência hoje debate questões práticas, éticas e legais. A preocupação maior está nas questões de dano, consentimento, engano, privacidade e confidencialidade de dados;
- **Códigos e consentimentos** – surge o conceito de “consentimento informado”, no qual os participantes pesquisados têm o direito de ser informados que estão sendo pesquisados, além da natureza da pesquisa;
- **Decepções** - Marx (1980), apud Punch (1994), alerta que talvez se apliquem normas diferentes com respeito ao engano, privacidade, consentimento informado e evitar o dano às investigações contra organizações que são enganosas, coercitivas e ilegais;
- **Privacidade, dano, identificação e confidencialidade** – para defender a privacidade é necessário garantir a confidencialidade. Quanto mais secreta seja a atividade, mais probabilidade de que os sujeitos tenham a consequência;
- **Confiança e traição** – nas investigações de vertente qualitativa, o pesquisador passa a ter uma relação muito próxima com o pesquisado, com a saída do pesquisador e com as publicações de suas descobertas podem dar espaço a sentimentos dolorosos sentimentos de abandono e traição.

Ter consciência desses princípios éticos é necessário ao pesquisador para que adentre no campo de estudo preparado para lidar com várias situações e sentimentos advindos de sua presença e investigação.

¹⁶ Os guardiões são indivíduos responsáveis por possíveis instituições de pesquisas que podem obstruir o acesso do pesquisador ao local a ser pesquisado (PUNCH, 1994, p.85).

3.9 Conclusão

O capítulo metodológico apresentado teve por objetivo a conceituação da abordagem qualitativa, seus principais desafios, seja para o pesquisador, seja para a coleta de registros. Mostrou, ainda, que a análise de dados merece um cuidado criterioso para que os registros coletados não se percam. Nesse sentido, se propôs a delinear o Estudo de Caso como metodologia utilizada e, dentro desse, a escolha da história de vida tópica. Apresentou, também, o motivo da escolha da técnica da triangulação para análise dos registros coletados.

O capítulo seguinte apresenta todos os registros que foram coletados neste estudo por meio das entrevistas semiestruturada, questionário e análise de documentos. Além das ferramentas mencionadas anteriormente, cabe ressaltar também a leitura de material referente ao curso Reflexão na Ação, como Plano de Curso e material didático, além de consulta realizada em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Toda a análise foi realizada levando-se em consideração os preceitos de análise típicos em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, faço a análise dos dados que foram sistematizados e categorizados no capítulo 3 desta dissertação. A análise tem por objetivo verificar se a professora protagonista deste estudo, após participação em um curso de formação continuada voltado à reflexão de professores de línguas, foi influenciada na obtenção de possíveis práticas reflexivas.

Verifico essas influências com a cursista por meio das entrevistas semi-estruturadas realizadas com ela; da sua história de vida; dos documentos e materiais didáticos do curso Reflexão na Ação e, também, das entrevistas realizadas com a coordenadora/professora do curso RNA.

Com relação ao curso de formação continuada, Reflexão na Ação, procurei conhecer os objetivos propostos, a metodologia de trabalho e os temas das aulas. Essa investigação objetiva perceber por meio do conhecimento das práticas da cursista se, de alguma maneira, o curso a influenciou na adoção de práticas reflexivas em sala de aula.

Ao iniciar esta pesquisa, defini também como ferramenta de coleta de registros a observação em sala de aula e as entrevistas com os alunos da professora cursista, porém por motivos de ética na pesquisa, decidi não utilizar as entrevistas com os alunos, por me parecer que estava de alguma forma, confrontando as informações da professora.

Em relação à observação em sala de aula, não foi possível por motivos pessoais ocorridos com a docente. Assim, as informações sobre as influências do curso em relação às possíveis práticas reflexivas da professora serão trianguladas por meio das entrevistas com a coordenadora do RNA; com os objetivos e intenções do curso e por meio da história de vida da cursista que foi elaborada anteriormente a sua participação no curso de formação.

Assim, as categorias que utilizo para analisar as questões são: 1– Formação Continuada e, 2– Professor Reflexivo.

Dentro da categoria Formação continuada, considero as subcategorias: 1.1- Conceito; 1.2- Relevância do tema; 1.3- Motivação em realizar cursos de formação continuada e; 1.4- Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas;

Na categoria professor Reflexivo, avalio as subcategorias denominadas: 2.1- Concepção de professor reflexivo; 2.2- Percepção do conceito de “reflexão” pelos professores cursistas do RNA; 2.3- Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação; 2.4- Reflexão do Aprendiz; 2.5- Reflexão em grupo e; 2.6- Relação professor formador e relação professor aprendiz.

Na primeira categoria, Formação Continuada, situo o conceito do tema na concepção das participantes, além de verificar a importância da formação para a prática docente, segundo, também, a concepção das participantes. Procuo conhecer e destacar cursos de formação continuada dos quais a professora cursista já participou, além da motivação para a realização desses cursos, assunto esse tratado na subcategoria *1.3- Motivação em realizar cursos de formação continuada*. Destaco que as mesmas questões foram colocadas para a coordenadora do curso, adaptando-as, quando necessário.

Na subcategoria *formação inicial e continuada de professores de línguas*, pretendo verificar com a professora Alice, se o curso de graduação lhe ofereceu ferramentas necessárias para o trabalho em sala de aula e examino, também, a sua concepção de ensino da língua inglesa.

Insiro, nesta subcategoria, o curso Reflexão na Ação e, verifico se os objetivos do curso foram expostos com clareza e em que momentos as aulas propiciavam à reflexão e colaboração entre os participantes, além de quais conhecimentos teóricos foram mais relevantes. Por fim, procuro perceber se o curso a influenciou na adoção de práticas reflexivas.

Com a coordenadora, responsável pelo módulo de língua Inglesa, averiguo qual era o perfil dos cursistas e de que forma os objetivos do curso foram transmitidos aos participantes, além de entender a metodologia utilizada para a apresentação de práticas pedagógicas reflexivas, as quais os cursistas poderiam inserir em seus contextos de trabalho.

Na última categoria, *professor reflexivo*, procuro saber da professora Alice, o seu entendimento sobre o termo reflexão e se, durante a sua vivência como docente, alterou práticas pedagógicas em virtude da análise de possibilidades diferenciadas para resolução de questões vivenciadas em sala de aula.

Procuro saber, ainda, da docente, se em algum momento, após tentar agir de maneira diferenciada em determinadas situações em sala de aula, obteve êxito e com isso, agregou novos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

Com relação à Unidade Escolar onde a cursista atua, busco visualizar por meio das entrevistas com a professora, se, neste local, são fomentados momentos de reflexão em grupo e, em caso afirmativo, que ensinamentos esses momentos ofereceram à professora.

Essas categorias e suas respectivas subcategorias foram analisadas para atingir o meu objetivo geral nesta pesquisa que se baseia em:

- *Identificar eventuais influências de um curso de formação continuada nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM.*

Além disso, procuro abranger os objetivos específicos a seguir:

- a) *verificar se há e quais são as ações reflexivas aplicadas pela professora cursista;*
- b) *relacionar as intenções e objetivos do curso de formação continuada com as possíveis práticas reflexivas da professora cursista.*

4.1 Categoria 1 – Formação Continuada

Analiso, nesta categoria, dados provenientes da cursista e da coordenadora do curso Reflexão na Ação (RNA), responsável pelo módulo de Língua Inglesa enfocando 4 (quatro) subcategorias:

4.1.1 Conceito

Perguntei à professora cursista o que ela entendia sobre o tema formação continuada. A professora Alice, protagonista desta pesquisa, apresentou uma conceituação diversificada, abrangendo adequadamente o conceito de formação continuada:

Excerto A- 01¹⁷

¹⁷ Utilizo a sigla **A** nos excertos relacionados à professora Alice.

É uma maneira é (+) do professor (+) é (+) continuar se atualizando sempre (++) , se reciclando sempre (+), porque o ensino ele tá sempre se renovando e (+) pra tirar algumas dúvidas e, principalmente assim, pela troca de vivência entre os professores que estão participando da formação porque as realidades são parecidas e a gente pode trocar muita experiência.

É perceptível na fala da professora, algumas pausas, para elaborar as respostas, provavelmente, porque buscava englobar um conceito que melhor abrangesse a importância e o real significado do tema.

A coordenadora, utilizando um vocabulário mais teorizado ao se referir ao termo, também julgou importante o docente continuar se aperfeiçoando.

Excerto D - 01¹⁸

Pelo que tenho visto e estudado, eu percebo a formação continuada como (+) projeto de vida. Como consciência e autoconsciência que é necessário continuar estudando.

Acho que (+) a formação deve ser é (+) uma constante na vida da pessoa em termos de (+) ser parte da própria profissionalidade mesmo.

As duas participantes concordam que a formação é necessária para a própria prática docente, como forma de aperfeiçoamento e, também, de sobrevivência às novas teorias e movimentos realizados dentro da escola e sociedade.

Falsarella (2004, p.55) corrobora as ideias das participantes quando afirma que a formação continuada pode ser conceituada como algo que acompanha o professor durante a sua profissão, além de ser uma proposta ao docente que o incentive a agir, refletir, interagir com seus pares, culminando no aperfeiçoamento de sua prática, na gestão de novos conhecimentos, levando-o assim, a sua autonomia profissional.

4.1.2 Relevância do Tema

Nesta subcategoria, verifico qual é o nível de relevância do tema formação continuada para as participantes, e se julgavam importante a

¹⁸ Utilizo a sigla **D** nos excertos relacionados à coordenadora Denise.

realização desses cursos. Sobre a questão levantada, a professora Alice, assim se posicionou:

Excerto A- 02

(...) sempre é importante. Por causa dessa renovação, por causa dessa troca de experiência, por causa do (+) de complementação também. De conhecimento.

É notório na resposta da cursista, que a formação continuada é relevante não só como mais um curso em seu currículo, mas sim, como momento de trocas entre os pares.

Com relação à importância do tema, a coordenadora do curso, assim se pronunciou:

Excerto D- 02

Por poder estar em contato com esse mundo onde circula conhecimento. Seja você, por iniciativa própria, buscar esse mundo: via internet, via livros, via conversas com pessoas mais experientes que te indiquem leituras.

(...) O curso é o lugar onde tem esse conhecimento e movimento e a gente pode lá, () é o lugar onde você pode ir e você pode lucrar muito daquilo.

O que percebi na exposição das duas participantes é que ambas visualizam a formação como um crescimento pessoal, de troca de experiência com outros pares e a oportunidade de gerirem, por meio dessas trocas, novos conhecimentos.

Imbernón (2010, p.24), ao destacar os objetivos de uma formação continuada, acredita que estes giram em torno do compartilhamento do que ocorre nas escolas e, também, visam proporcionar uma “construção coletiva com os agentes sociais”, fomentando assim uma mudança educativa e social.

Além disso, o mesmo autor (*Op.cit.*,p.24) observa que a formação continuada deve propiciar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, fomentando o trabalho colaborativo e transformador da prática. Dessa forma, as ideias do autor estão em consonância com a maioria das colocações feitas pelas participantes.

4.1.3 Motivação em realizar cursos de formação continuada

Neste momento da entrevista, perguntei à professora Alice, o que a motivava em participar de cursos de formação continuada. Ela assim se posicionou:

Excerto A- 03

Me aperfeiçoar mais... mais na área que a gente trabalha, principalmente quando é uma área que é voltada, ou então assim (+), tem situações de Ensino Especial (+), infelizmente não tem muitos cursos voltados para a área de línguas.

O que percebi na colocação da professora, é que a sua motivação em participar desses cursos, provém do desejo de estar preparada para enfrentar as diversas situações de sala de aula, como exemplo dessas situações, a acolhida a um aluno com necessidades educacionais especiais. No entanto, é perceptível a frustração da docente sobre a falta de cursos direcionados, especificamente para a área de Língua Inglesa.

Dessa forma, percebe-se um desencontro entre os interesses das formações oferecidas à docente, no seu município de atuação e, a sua expectativa em relação a novos conhecimentos da sua área.

O contexto apresentado vem ao encontro do que bem ressalta Libâneo (2009, p.377) quando diz que “os dilemas que se apresentam atualmente à formação continuada dizem respeito a como promover mudanças nas ideias e nas práticas profissionais e pessoais docentes”.

Para o autor (*Op.cit.*,p.377), precisa existir uma articulação simultânea entre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor com o da organização escolar e organizacional. Libâneo (2009), destaca o trabalho colaborativo de profissionais e instituições para juntos dividirem os anseios, as dúvidas, além de encontrarem soluções para os problemas da instituição e, ao mesmo tempo, formar professores de maneira colaborativa e reflexiva.

4.1.4 Formação inicial e continuada de professores de línguas

Esta subcategoria visa analisar aspectos da formação inicial e continuada da professora cursista, incluindo, no processo de formação continuada, características relacionadas ao curso Reflexão na Ação (RNA).

Nesta etapa da entrevista, pergunto à cursista sobre sua formação inicial e sobre o curso de formação continuada, Reflexão na Ação, realizado na Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 2017. A coordenadora também responde a algumas questões específicas do curso sobre objetivos, perfil dos cursistas, material didático, momentos de reflexão, dentre outros, demonstrados abaixo.

Iniciei a entrevista, perguntando à professora Alice se o curso de formação inicial lhe capacitou para a prática em sala de aula. A docente respondeu:

Excerto A-04

Sim. Ofereceu. Mas a formação continuada ajuda a acompanhar essa mudança, né? Que de tempos em tempos, a clientela muda, o perfil dos adolescentes muda, mas o básico é o mesmo, né? Sempre o básico é o mesmo e a gente aprendeu isso na faculdade.

Percebo, nesse excerto, que a professora, apesar de julgar importante realizar cursos de formação continuada, acredita que a faculdade lhe possibilitou o básico para atuar na profissão. No caso da professora, aqui em questão, ela saiu da faculdade e, mesmo acreditando possuir conhecimentos básicos da área docente, procurou buscar mais.

A esse propósito, revisitando a teoria de Almeida Filho (2009, p.72) já mencionada no capítulo teórico desta pesquisa, esse autor destaca a relevância do recém-formado continuar se formando, por meio de leituras, seminários, dentre outros, pois, de acordo com Sturm (2008, p.340) a formação do professor de línguas na graduação é deficitária.

Para embasar essa questão relacionada ao conhecimento básico propiciado pela faculdade, segue excerto retirado da história de vida da docente:

Excerto HV-01¹⁹

Durante o ensino superior percebeu que já se comunicava bem e entendia os processos estruturais da língua. A faculdade proporcionou o conhecimento teórico da didática para o ensino do idioma, além de abordagens para transmiti-lo.

¹⁹ Para excertos relacionados à história de vida da professora cursista, utilizo a sigla **HV**

É perceptível por meio desse trecho que a professora destaca o conhecimento “teórico” da didática para o ensino de línguas e “conhecimento” sobre as abordagens de transmissão do idioma, entretanto, é razoável destacar que o básico propiciado pela faculdades refere-se a aspectos teóricos da profissão, mas não a atividades práticas relacionadas à ação docente.

A partir deste momento, julguei pertinente verificar com a professora Alice, se o município de Valparaíso de Goiás ofertava cursos de formação continuada específicos para professores de idiomas. A professora respondeu:

Excerto A-05

Não. Porque (...) bom, pelo menos pelo que eu vejo, é (+) essa parte da língua inglesa, ela tá muito recente aqui no...no município ((de Valparaíso de Goiás)), porque o foco do município não é do 6º ao 9º, né? ((a professora se refere à incumbência prioritária dos municípios com o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, conforme preceitua a LDB 9394/96 em seu artigo 11, inciso V)), e nós só temos língua inglesa do 6º ao 9º ano. Então, como ainda tá nessa fase, né? De inserção mesmo das matérias específicas do 6º ao 9º ano, deve ter o que? 10? 15 anos? Que o município tá ofertando o ensino fundamental II, então ainda tem essas partes da Base Nacional do currículo, né? (...) que são é (+) português, matemática, Ciências, História, geografia e Educação Física e, eu acho, que o inglês vai ser trabalhado um pouquinho mais para frente, mas infelizmente, ainda não temos.

Nessa resposta, a professora procura justificar a falta de uma formação continuada na área de idiomas, destacando que essa não era a incumbência inicial do município. Mas, vale destacar, que o próprio inciso V da LDB 9394/96 prevê a atuação do município em outros níveis de ensino, desde que, a sua área de atuação esteja totalmente atendida. Outra constatação na fala da docente, refere-se à pouca importância dada à disciplina de língua inglesa, essa, infelizmente, não é uma realidade apenas do município de Valparaíso de Goiás.

A colocação da professora remete ao que Sturm (2011, pp. 74-76) destaca sobre a obrigatoriedade imposta pela LDB 9394/96, ao ensino da língua inglesa, a partir da 5ª série do ensino fundamental. Esse fato, conforme pontua a autora (*Op.cit.*,pp.74-76), fez com que as instituições convocassem professores que estavam há muito tempo longe das salas de aula, para ministrarem a disciplina. Entre esses professores estavam inclusive docentes de áreas diversas como literatura, português, dentre outras.

Fica perceptível nas manifestações de Alice, que após vinte e dois anos, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, o município, ainda encontra dificuldades para ofertar formação continuada para professores de língua inglesa.

Após a resposta anterior, percebi a necessidade de verificar qual era a percepção dos alunos sobre a situação apresentada. Indaguei, então, à docente, se os alunos percebiam que a Língua Inglesa era ofertada com menor relevância em relação às outras disciplinas. A professora Alice, assim, destacou:

Excerto A-06

Com certeza. Até porque (+), até pouco tempo atrás, a matéria de Língua Inglesa era dada por outros professores para poderem complementar a carga horária, né?

As exposições da cursista deixam claro que essa irrelevância dada ao idioma percorre um ciclo que começa na falta de formação ao docente da área até a entrega da disciplina a um professor que não é formado no idioma, o que resulta na falta de relevância, por parte dos alunos, à matéria oferecida.

Inserindo o curso Reflexão na Ação nesta parte de formação continuada, entrevistei a coordenadora Denise, perguntando sobre qual era o perfil dos professores que participaram do curso. A coordenadora respondeu:

Excerto D-03

(...) pelo que vi nos questionários, são pessoas que já têm essa característica de quererem se aperfeiçoar, sempre (+), de buscarem outras fontes, leituras, internet é (+) coisas direcionadas a...a professores (++). Assim, leituras não tão acadêmicas, porque o que eu percebo (...), no perfil dos professores é que eles, não...não leem pesquisas (...), eles são leitores de artigos, de materiais na internet, de conteúdo de sites para professores. Procuram muito é (+), aulas prontas, né? Eles estão presos mais na questão da metodologia, no como ensinar determinadas coisas, mas são pessoas bem interessadas, motivadas, que querem se aperfeiçoar, esse é o perfil.

Nesse excerto, percebo que os perfis dos cursistas eram de professores que estavam diariamente dentro de sala de aula e, talvez, por esse motivo, não possuíam tempo hábil para leitura de pesquisas extensas, preferindo recorrer a artigos, internet e aulas prontas, como bem pontuou a coordenadora.

Após conhecer o perfil dos participantes do RNA, senti a necessidade de verificar com as participantes sobre os objetivos do curso. Perguntei à

professora se os objetivos do RNA foram transmitidos de maneira clara aos cursistas. A professora, assim, respondeu:

Excerto A-07

Com certeza foram. Pra todos os participantes.

A mesma questão foi dirigida à coordenadora do curso, inclusive sobre o método utilizado para a apresentação dos objetivos aos participantes.

Excerto D-04

Desde o início do curso, os participantes recebem um documento explicando como é o curso, porque o curso surgiu, né? Um histórico do curso. É (+++), os objetivos, tema avaliativo, é tudo exposto nesse documento, tudo apresentado pros participantes no 1º dia de aula.

A intenção dessa pergunta era verificar se a professora havia percebido que o curso baseava-se numa formação reflexiva e se, em algum momento procurou fazer a leitura de cada objetivo a se alcançar durante a formação. Já para a coordenadora, a indagação objetivava também verificar se havia essa preocupação, por parte do curso, em explicitar os objetivos a todos os participantes, o que ficou comprovado com sua resposta.

O documento que aborda o histórico e filosofia do curso apresenta como primeira aula o Módulo 1 – relacionado a conhecimento e Gestão, contendo como conteúdo/ tópico da aula a seguinte redação:

FF – 01²⁰

Boas vindas e apresentação do Curso RNA.

Assim, é perceptível por meio do documento que aborda a filosofia do curso, que houve a preocupação da coordenação geral em oportunizar aos professores o conhecimento da filosofia do curso; os conteúdos a serem trabalhados, além da forma de avaliação, pois conforme consta em anexo nesta pesquisa, o programa separou a primeira aula apenas para tratar dessas temáticas.

²⁰ Utilizo a sigla **FF** para se referir ao documento relacionado à filosofia do programa de formação.

Retomando a teoria de Perrenoud (2010, p.169), já explicitada no capítulo teórico deste trabalho, o autor (*Op.cit.* p.169) pondera que “não é possível formar profissionais reflexivos sem inserir a intenção reflexiva no plano de formação(...)”. Dessa forma, o curso RNA, como bem disseram a professora cursista e a coordenadora, disponibilizou, primeiramente, esse documento que explicitava suas intenções, filosofia, avaliação, proporcionando, assim, aos cursistas, entenderem sua trajetória na formação em questão.

Nesta etapa da entrevista, perguntei como o curso RNA propiciava momentos reflexivos sobre a prática de sala de aula e, de que forma, eles eram apresentados aos cursistas. A professora Alice respondeu:

Excerto A-08

Sim. Era (+) eles apresentavam a prática, né? Através de... de recursos visuais e também com dinâmicas que nós fazíamos em grupo.

Sobre a mesma questão, a coordenadora respondeu:

Excerto D-05

(...) o curso tem um material didático para professor, as aulas, né? Eu entrevistei o professor Almeida Filho²¹ sobre isso, ele é o coordenador geral do curso. Ele disse que as aulas são pensadas de maneira a propiciar essa reflexão. Que elas dão muita oportunidade pro professor falar a experiência dele, né? Não são só palestras.

(...) As aulas não são do tipo expositivas, em sua MAIORIA, né? Porque sempre tem um ou outro professor que ele (+) prefere o formato exposição. Mas a MAIORIA das aulas, foram aulas bem participativas e, os professores tinham a chance de...de... se manifestarem, suas experiências, daquele tema ali. Naquele...naquele...tipo de ensino para promover alguma coisa.

Nesse excerto, a coordenadora destaca duas posições ocupadas por ela, no curso Reflexão na Ação, a de coordenadora e, também, em alguns momentos, como professora. Por isso, a sua preocupação em entrevistar o professor Almeida Filho, para entender como essas práticas de aulas reflexivas seriam apresentadas aos cursistas. Ressalto que esse material didático está disponível nos anexos desta pesquisa.

²¹ José Carlos Paes de Almeida Filho é professor de língua estrangeira e formador de professores nos programas de Letras e de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Atua intensamente na extensão universitária, dirigindo-se por meio de palestras, conferências e oficinas a professores e a estudantes da área da Linguagem no Brasil e exterior. (Informação retirada do livro “Quatro Estações no Ensino de Línguas”, (2012).

No documento que aborda a filosofia da formação está contemplada uma aula, que foi ministrada no segundo encontro com os professores, destinada ao Módulo 2 – Língua. Para serem trabalhados como tópicos/ conteúdos está descrito

FF -02

Expressar o professor que se é.

Além de ressaltar o tópico/conteúdo a ser trabalhado nesse encontro, também examinei o material didático que foi entregue aos cursistas, para visualizar o que o curso proporcionou de conhecimentos e dinâmicas aos participantes, segue excerto:

MD-01

Começamos por sugerir no módulo 1 algumas atividades que os professores poderão desenvolver em sala com as turmas que têm sob sua responsabilidade. Essa é, na verdade, a nossa primeira unidade: uma língua-alvo mínima para permitir o contato em sala. As locuções praticadas aparecem geralmente na unidade de abertura do livro, mas não somente nela. Serão também pontos de ensino no Módulo Língua:

Expressar o professor ou a professora que se é.

Descrever salas de aula.

Cultura na aprendizagem de línguas

Escrever aos alunos na L-alvo.

Dar retorno aos alunos.

Comandos e instruções nas salas

Interagir para adquirir

Ensinar a língua na língua

Comunicação eletrônica na pequena comunidade

Falar sobre textos trazidos para leitura

Discutir planos de curso, planos de aula e atividades em aulas

Discutir questões do ensino, da aprendizagem de línguas e da formação

Por meio desse excerto é possível visualizarmos que as aulas intencionavam a propositura de atividades para serem realizadas na práticas e contextos dos professores, além disso, o material didático traz pequenos roteiros ou *scripts* que podem ser utilizados pelos cursistas na realização dessas atividades (ver anexo deste trabalho).

Outro fator que demonstra que os cursistas deveriam aplicar essas atividades em salas de aula é o processo avaliativo do curso que ressalta

FF-03

Avaliação dos participantes

- a) Atividades cumpridas e registradas em pelo menos 7 sessões (30 pontos).

Portanto, as atividades propostas em sala objetivavam à prática em sala de aula. Oportunizando assim, o exercício de práticas pedagógicas reflexivas.

A coordenadora Denise, além de procurar entender o formato do curso, também acompanhou esses momentos de reflexão dos participantes por meio das aulas, desta forma, a sua fala contribui para uma melhor visualização do que ocorria durante as aulas do RNA.

As exposições das participantes demonstram que o curso disponibilizava muito o trabalho colaborativo. Algo já pontuado pela professora cursista, quando conceituou, anteriormente, o que era, em sua concepção, o termo formação continuada.

Para fundamentar essa questão, Alarcão (1996, p.175), já destacada no capítulo teórico deste estudo, diz que são necessárias abordagens de ensino que valorizem tanto o professor, quanto o aluno, como seres pensantes e em constante formação, indo de encontro às abordagens tecnicistas. Assim, há a necessidade da valorização de experiências, pensamentos e a capacidade destes agentes de descobrirem e gerirem o próprio conhecimento.

É perceptível nas falas das participantes que o curso RNA proporcionou essa construção de saberes, mediante troca de experiências dos professores e valorização de suas falas, por meio de dinâmicas e trabalhos em grupo.

Em seguida, perguntei à professora Alice se o curso RNA a fez perceber que, em alguns momentos de sua prática docente, ela poderia ter agido de forma diferenciada em determinadas situações, como por exemplo, em relação a aspectos didáticos. A professora informou que:

Excerto A-09

É (+) sempre, mas não foi de uma maneira negativa, foi assim, de uma maneira a melhorar.

Às vezes, eu poderia ter estimulado mais o uso da língua em sala, é (+) com mais recursos visuais pra chamar a atenção dos alunos, porque nós perdemos muito tempo na disciplina (...) chamando a atenção dos meninos. Então, com aulas mais dinâmicas, é (+) eu percebi que esse tempo que (+) eu passei chamando a atenção dos alunos, diminuiu.

Essa passagem evidencia que ela refletiu sobre à sua prática passada e percebeu que poderia fazer diferente, valorizando assim, os momentos de

aprendizagem em sala de aula. A reflexão realizada pela professora denomina-se reflexão retrospectiva, na qual o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no sentido que lhe deu ou até em outros sentidos concebidos (SCHÖN, 1997, p.82).

Ainda sobre esse momento reflexivo realizado pelo docente, retomando a teoria de Almeida Filho (2009, p.72), o autor (*Op.cit.* p.72), pontua que o professor deve pensar no que faz, ou seja, como ensina e como aprendem os seus alunos, para dessa forma, entender quem ele (o professor) é, como ensinante. Destaca ainda, que essa ação de pensar sobre o que faz, além dos resultados advindos desse ato, faz dele um pesquisador de suas práticas pedagógicas, podendo por meio de suas alusões, intervir nestas.

Julgo pertinente colocar em evidência um excerto retirado da história de vida da professora cursista que ainda sem ter participado do curso, destaca

Excerto HV -02

(...) Nos cursos de idiomas e na escola pública, seu verbo no momento é COMPARTILHAR. Alice acredita ter influenciado algumas pessoas com sua história e experiência de aprendizagem autônoma (...) quando CONTAVA a seus alunos como havia aprendido ((a Língua Inglesa)) e quais ferramentas utilizava. PERCEBIA que seus alunos sentiam-se motivados pela possibilidade de aprender de forma eficaz o idioma com a ajuda da professora.

A inclusão desse excerto é para visualizarmos que a professora cursista, mesmo antes de sua participação no curso RNA, já compartilhava suas experiências em sala de aula, fazendo com que os aprendizes refletissem sobre o melhor caminho para aprender o idioma. Além disso, a docente percebia que esses momentos em que compartilhava as suas experiências de aprendizado, motivava os alunos a buscarem seus métodos de aprendizagem. Dessa maneira, a docente, mesmo de forma não teorizada, proporcionava em sala momentos para a reflexão do aprendizado da Língua, usando sua própria experiência como modelo.

Ainda à professora cursista, perguntei se o curso RNA havia proporcionado algum conhecimento teórico na área de língua inglesa que ela desconhecia. A professora respondeu:

Excerto A-10

Sim. Questão de metodologia, mesmo, de ensino, principalmente pro... pros alunos mais velhos, né? Pros adultos, é (+) que a dinâmica deles é diferente. É (+) questão de pronúncia, de fonética. Teve uma aula lá que me ajudou muito a trabalhar isso com eles.

E também informações de (+) cursos também, complementares que abriu muito quanto dos testes de proficiências, como o CELTA, o DELTA e, eu fiquei muito interessada e o que eu não conhecia também.

Alice demonstra que o curso RNA agregou conhecimentos importantes à sua prática da língua inglesa, inclusive conhecimentos voltados para a aquisição do idioma por adultos e também de testes de proficiência que ela poderia realizar para se capacitar na área, testes esses, destacados em sua resposta com uso das letras maiúsculas.

A exposição feita pela professora corrobora do pensamento de Alarcão (1996, p.180), teórica abordada no capítulo direcionado à fundamentação teórica desta pesquisa. A autora (*Op.cit*, p.180) enfatiza que o professor de inglês, em um curso de formação, pode refletir sobre o conteúdo que ensina; o contexto em que ensina; a sua competência didático-pedagógica; a legitimidade dos métodos que emprega e; as finalidades do ensino da sua disciplina. Logo, fica evidente, na colocação da professora cursista, que o curso RNA lhe proporcionou a reflexão e entendimento, do que Alarcão (1996, p.180) destacou como possibilidades reflexivas que um curso de formação continuada pode propiciar a professores de línguas.

A partir deste ponto da entrevista, procurei verificar com a cursista e a coordenadora do RNA como foi a experiência de participar de uma formação continuada voltada para professores que lecionavam idiomas distintos, a saber, inglês e espanhol.

A docente se colocou da seguinte forma:

Excerto A-11

Foi importante. Porque é (+) a aquisição de uma língua estrangeira é (+) o processo é o mesmo. É (+) tem que ter a aplicabilidade.

Já a coordenadora do curso, comentou:

Excerto D-06

No último dia, nós... nós fizemos uma...uma avaliação do curso, em conjunto, e...e...conversamos sobre isso. Eles gostam muito de conversarem com professores de língua estrangeira, que ministram aula de outro idioma. (...).

Muito importante e relevante verem ((os professores de inglês)) as perspectivas do professor de espanhol também.

Na fala da coordenadora, noto que o encontro entre os professores de inglês e espanhol proporcionou trocas de experiências. No caso específico da professora Alice, destaco sua análise em relação à igualdade no processo de aquisição de idiomas diferentes, considerando que tanto a língua inglesa quanto a espanhola se aprende da mesma forma. O curso, claramente, proporcionou momentos de reflexão sobre o tema.

Sobre essa importância de fomentar espaços de reflexão e encontro com as diversas realidades, Martins (2007, p.19) destaca que “a pretensão de formação de um ‘novo professor’ demanda compreendê-lo como pessoa, nas suas relações com o mundo e consigo próprio”. Assim, o curso proporcionou aos professores dos dois idiomas, a oportunidade de conhecer, juntos, os desafios e perspectivas dentro da profissão em seus contextos específicos.

Com relação às possíveis mudanças de prática da professora cursista, perguntei à Alice, se após a participação no RNA, ela chegou a modificar alguma prática em sala de aula. A professora destacou:

Excerto A-12

Sim. Eu trabalhava muito com tradução, assim, com os meninos. Focando na tradução, porque eu achava que eles entenderiam melhor se fosse passado ((o inglês)) pro português, direitinho, né? Literal. Mas aí, lá no curso ((RNA)), eu aprendi, e eu vi, que era melhor aplicar, insistir na língua-alvo (...) usar o português o mínimo possível e eles ((os alunos)) começaram a ver essa aplicabilidade, fazendo coisas, executando comandos, então, eles entendiam o que era e, não simplesmente, traduziam e (+) isso ajudou ((os alunos)) A FIXAR MUITO MAIS ((o conteúdo ministrado)).

Nesse excerto, a professora Alice destaca que o curso RNA lhe mostrou a importância de se trabalhar a língua-alvo com os alunos para o sucesso na aquisição do idioma. Além disso, a professora procurou inserir em sala de aula o que havia aprendido no curso e percebeu, na prática, que os alunos realmente estavam fixando muito mais o idioma.

Uma das passagens da história de vida da professora fica notório porque a docente ensinava utilizando o método da tradução:

Excerto HV-03

(...) A vontade em aprender cada vez mais o idioma era visível. Alice passava noites a fio traduzindo as letras das músicas de suas bandas favoritas (...).

A leitura dessa passagem mostra como foi o processo de aprendizagem autônoma da professora, no qual ela se utilizava da tradução para aprender o idioma, processo esse que ela também buscou proporcionar aos alunos, já que esse método a ajudou na aprendizagem do idioma.

Outra passagem da história de vida da docente que demonstra seu interesse no método de tradução do idioma é a seguinte:

HV-04

(...) Alice percebe a necessidade de desenvolver competências autônomas em seus alunos, pois como começou sua trajetória criando seus próprios métodos de estudo (...) afirma ainda, que não há vícios ((de linguagem)), pois o aprendiz vai conhecer a ESTRUTURA na íntegra, para depois adaptar as expressões idiomáticas.

Assim, é possível entender que a professora procurava inserir atividades que propiciassem a autonomia do aprendiz da língua a seus aprendizes e, acreditava que o conhecimento da estrutura da língua, os ajudaria na aquisição desta.

O curso Reflexão na Ação proporcionou à professora o conhecimento de novas formas de se trabalhar a língua inglesa em sala de aula. A docente por sua vez procurou aplicar esses conhecimentos em seu contexto de ensino e percebeu que os resultados foram positivos. Dessa forma, o curso RNA impactou positivamente a professora Alice, a ponto de ela alterar sua prática pedagógica e perceber, por meio dessa alteração, que os resultados foram positivos.

O impacto pode ter sido propiciado por meio do processo avaliativo que foi proposto pelo curso, conforme relatado no excerto **FF-03** e também pelo módulo direcionado à Gestão da Prática que traz em seu escopo

MD-02

Neste módulo estão previstas vivências de utilização da língua para efeito de ensino e controle reflexivo de atividades que se justificam por conhecimento relevante advindo da área de Ensino de Línguas. Dentre outras, preveem-se minimamente as seguintes atividades com a mediação de um formador:

- Planejamento de uma aula com crescente uso da L-alvo.
- Sessões de microensino para o próprio grupo ou outro grupo, seguidas de reflexão e análise por parte dos formadores.
- Uso de aulas apoiadas por *power point* como facilitação.
- Experiências com tecnologia digital justificada.

É possível visualizarmos que esse módulo oportunizou aos cursistas a prática no planejamento de aulas voltadas à prática da língua-alvo e a utilização de recursos tecnológicos.

Retomando a exposição teórica de Almeida Filho (2011, pp.25-26) para fundamentar a fala da professora, o autor (*Op.cit.* pp.25-26), ratifica que os professores para seguirem em sua formação, aperfeiçoamento e especialização precisam adentrar nesse processo reflexivo que pode capacitá-los, conscientizá-los e, por vezes transformá-los. O mesmo autor ainda coloca que “a reflexão é parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento”.

Sendo assim, a professora percebeu que trabalhando por meio apenas do método da tradução, os resultados não apareciam, pois a língua-alvo, como bem pontua Almeida Filho (2010, p.11), se mostrava distante dos alunos, como língua de “outros”.

Após a resposta da professora sobre a mudança de prática pedagógica, verifiquei com a coordenadora Denise se os cursistas eram estimulados a pesquisar ou resolver situações-problema. Denise colocou:

Excerto D-07

Não. O curso não enveredou por esse caminho. A gente até pensou, (...) nessa autoridade que o professor tem, dele mesmo, em identificar o que poderia ser uma situação-problema e trazer para discussão, isso aí o curso não colocou, mas teve uma aula, em particular, que foi sobre correção de erros, né? Em algumas aulas, de alguns temas, os professores falavam sobre o que realmente acontecia numa aula de Língua Estrangeira, né? (...) Os professores formadores, dentro dos seus temas, começavam a aula com uma espécie de Warm-up, trazendo uma situação-problema e isso ele ia desenvolvendo o tema da aula dele.

Consigo intuir que resolver situações-problema foi uma atividade desenvolvida no curso, mesmo não sendo uma premissa postulada no Plano de Curso. Para fundamentar essa questão, autores como Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996, p.84), consideram que a formação ideal é a que coloca o professor no centro de sua formação, proporcionando, por meio do diálogo, a obtenção de respostas para determinado questionamento. Os autores (*Op.cit.*,p.84) ainda destacam que esse tipo de formação foi intitulado de formação “problematizadora” por Paulo Freire (1972).

Outra questão que julguei pertinente verificar com a coordenadora do RNA foi se o curso de alguma maneira proporcionou teorias, além das apresentadas na ementa. A coordenadora Denise, assim, colocou:

Excerto D-08

Sim. Alguns participantes nos procuravam e a gente postava (...) artigos com... com tema parecido, assim (+), aconteceu da gente

disponibilizar ((como professora)), a coordenação ((coordenação geral, professor Almeida Filho)) disponibilizar é (+), textos teóricos, né? Sobre temas próximos (...), temas que os professores perguntavam dentro de tecnologia, por exemplo.

A coordenadora, nesse excerto, demonstra a disponibilidade dos formadores do RNA em prover materiais de interesse dos cursistas, não se atendo apenas aos conhecimentos dispostos na ementa, e também, da abertura para o diálogo e para ajudar na aprendizagem.

Diante do exposto, é importante destacar a postura do formador dentro do processo formativo reflexivo, que é a perspectiva postulada por Schön (1997). Sobre essa temática, Alarcão (1996, p.19), ressalta que a importância do formador não é apenas de ensinar, mas é a de facilitar a aprendizagem e ajudar o formando a aprender. A mesma autora destaca ainda que uma das funções fundamentais desempenhadas por esse formador (orientador) é a de tentar estabelecer com eles (professores e alunos) uma relação propícia à aprendizagem.

Procurei verificar também, com a professora Alice, o que mais foi relevante com relação aos conhecimentos transmitidos no curso. Alice, assim, se pronunciou:

Excerto A-13

É (+) foi a questão da aplicabilidade, da...do idioma.

É (+) de procurar saber também, procurar se especializar mais porque sempre tem uma coisa nova surgindo, sempre tem uma tendência nova (...)

(...) já para área mais pessoal de... da minha intenção de se especializar mais na minha área da língua inglesa (...).

Fica manifesto, nesse excerto, que o curso ressaltou a importância de atualização com o que acontece em relação ao ensino da língua inglesa, além de proporcionar à cursista a motivação para se especializar constantemente na área.

A partir deste ponto da entrevista, perguntei à Alice quais, na opinião dela, devem ser os objetivos de um curso de formação continuada voltado para professores de línguas. Ela respondeu:

Excerto A-14

Eu acho que preparar os professores para fazer a IMERSÃO dos alunos, mesmo, na Língua Inglesa, para trazer, como que eles podem

praticar, para mostrar as possibilidades da língua inglesa e não ficar se atendo só ao currículo, só a parte teórica.

A professora mostra, claramente, que há a necessidade do professor de línguas pensar sobre o real objetivo do ensino do idioma, a fim de transmiti-lo de maneira significativa ao aluno e fez questão de enfatizar a questão de haver a imersão dos alunos no idioma, propiciando a esses, a oportunidade de vivenciarem em situações cotidianas, uma nova forma de se comunicar. O professor necessita conhecer, além da língua que ensina, a melhor maneira de transmiti-la a fim de que a aprendizagem seja mais significativa.

Sobre esse aspecto de compreender como transmitir o idioma a ser ensinado e a forma como faz, Almeida Filho (2010, p.11) ressalta a importância do professor de línguas refletir sobre o que é o termo “língua estrangeira”, pois caso isso não seja feito, o termo pode recair como “língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica”.

Para finalizar a análise dessa subcategoria, indaguei à coordenadora se ela percebeu se os professores finalizaram o curso sentindo-se mais empoderados e dispostos a aplicarem novos conhecimentos em sala de aula. Denise pontuou:

Excerto D-09

(...) o que eu posso falar é de (+) relatos de pessoas que diziam: “eu mudei totalmente como professor”, a gente sabe que tem que descontar a empolgação e tal, mas, algo daquilo ali é verdade, (...) se a gente tiver pelo menos tocado, movimentado, alguma percepção de um lugar para outro lugar, acho que já é válido, né?

A fala da coordenadora deixa explícita a questão do depoimento dos professores em relação ao sentimento de pertencerem ao processo formativo em questão. Para embasar essa formação que desperta no professor o desejo de buscar mais e agir na mesma proporção, os autores Cardoso, Peixoto Serrano e Moreira (1996), colocam que o professor quando está em uma

formação continuada, já possui experiências, devendo-se evitar um curso nos moldes de uma “educação bancária²²”, termo postulado por Paulo Freire (1971).

É válido ressaltar que fica perceptível que o curso RNA proporcionou aos professores cursistas a oportunidade de se colocarem dentro da formação oferecida, dando-lhes a oportunidade de trocarem experiências, aprendendo, assim, uns com os outros.

4.2 Professor Reflexivo

Nesta categoria investigo com as participantes o que é ser um professor reflexivo. Especificamente, com a coordenadora do curso, procuro verificar sob qual concepção é enfocada a reflexão para os cursistas do RNA. Já com a professora, verifico em que momentos ela se utiliza da reflexão como ferramenta de trabalho e, como o curso Reflexão na Ação a ajudou a visualizar essa atitude de forma mais presente em sua prática.

4.2.1 Concepção de professor reflexivo

Primeiramente, averiguo com a coordenadora Denise, qual é a concepção do curso RNA, sobre o que é ser um professor reflexivo. A coordenadora, assim, explicitou.

Excerto D-09

Bem, a concepção do curso Reflexão na Ação é a concepção do professor Almeida Filho²³, né?

Então, o professor Almeida Filho, ele concebe o professor reflexivo como aquele que, que fica nesse movimento da prática, à luz de uma teoria, essa teoria, ele diz, que é uma teoria relevante, é uma teoria mesmo da área do ensino de línguas (+) é um professor que sabe sintetizar teoria. Ele lê, ele, ele sintetiza, ele conhece o contexto dele. Ele até produz. Pode até (+) produzir mais teoria em cima daquela teoria de acordo com... com o que está vivendo. Então é o professor que sempre tá nessa ida e vinda da prática pra teoria (...)

²² A educação bancária é aquela que coloca o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor é um mero transmissor de conhecimentos e, o aprendiz ocupa uma posição passiva de ouvinte e assimilador desses conhecimentos.

²³ José Carlos Paes de Almeida Filho é professor de língua estrangeira e formador de professores nos programas de Letras e de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Atua intensamente na extensão universitária, dirigindo-se por meio de palestras, conferências e oficinas a professores e a estudantes da área da Linguagem no Brasil e exterior. (Informação retirada do livro “Quatro Estações no Ensino de Línguas”, (2012).

As pontuações feitas pela coordenadora mostram que a concepção do curso RNA é a teorizada pelo professor Almeida Filho, o qual defende que a reflexão surge a partir de uma teoria relevante que levada à prática auxilia o professor a repensar essa mesma prática, permitindo criar novas possibilidades de ensino e, até mesmo, novas teorias. Vieira-Abrahão (2010, p.228), em relação à questão da formação reflexiva, esclarece que formar o professor dentro de uma prática reflexiva possibilita que o docente analise e avalie seus objetivos, ações e a compreensão de suas origens e resultados para alunos e sociedade.

Ainda sobre essa concepção de reflexão, perguntei à coordenadora Denise, se ela acrescentaria algo mais sobre ser um professor reflexivo. Esta respondeu:

Excerto D-10

O curso tem mostrado que essa reflexão, ela ultrapassa somente a prática, aquela prática de ensino de língua imediata, dependendo do participante, essa reflexão toma outras perspectivas, né? Teve gente que fez projeto incluindo a sua sala de aula e pensando numa coisa interdisciplinar. Então, a reflexão dessa pessoa, considera: seus colegas de trabalho, considera, a escola onde ela está, a gente, eu... eu vi isso no...no...nessa última turma do Reflexão na Ação.

A coordenadora, que também atuou como professora no curso Reflexão na Ação, destacou que a reflexão percebida por alguns participantes foi além da língua que ensina, ela abrangeu outras disciplinas, outros agentes de ensino, outras possibilidades. Ghedin (2012, p.159) ratifica as asserções anteriores, enfatizando que a reflexão nos permite ir além da reprodução de informações e do conhecimento reproduzido por outros.

Diante do exposto, o curso RNA traz a possibilidade de formação de um profissional que trabalha a sua prática embasado em uma teoria, mas que também tem a capacidade de produzir mais teorias por meio de sua prática diária, por meio do questionamento, da testagem de novas hipóteses e por modificações de ações.

4.2.2 Percepção do conceito de “reflexão” pelos professores cursistas do RNA

A partir deste momento, pretendo verificar com a coordenadora Denise se, em algum momento, ficou perceptível para ela que os cursistas haviam assimilado o conceito de professor reflexivo pautado pelo RNA.

A coordenadora assim se posicionou:

Excerto D-11

Nos relatos escritos (...) deles, eu percebi um...um...um comprometimento, um compromisso deles, muito grande com a reflexão.

(...) teve uma participante, em particular, que ela definiu bem a reflexão, né? Ela fala que (+++) sobre a importância da reflexão não ser só uma, uma constatação, né? (...) que deve visar uma ação, uma...uma interferência.

Na fala da coordenadora, fica explícito que a professora citada por ela compreendeu, por meio do curso, que a reflexão pressupõe um “agir” e não somente um “pensar” sobre a realidade vigente.

Fundamentando essa capacidade reflexiva, autores como Libâneo (2012, p.74), ressaltam que a reflexão pauta-se na capacidade que temos de pensar sobre as nossas ações, sobre o mundo e como podemos intervir nestes. Ainda para o mesmo autor, a reflexão é “a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, nossas intenções, representações e o próprio processo de conhecer”. Diante do exposto é ponderado afirmar que a cursista em questão conseguiu absorver e compreender em parte o sentido teórico do termo “reflexão”.

4.2.3 Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação

Neste momento da pesquisa, após visualizar o entendimento dos participantes do curso RNA sobre o termo reflexão, busco verificar com a professora Alice, qual a concepção de ensino de língua inglesa, utilizada por ela, além de visualizar quais práticas de sala de aula a levam a refletir, seja no momento de uma ação (reflexão na ação) ou posteriormente à ação ocorrida (reflexão sobre a reflexão na ação). Investigo também, se a professora chegou a modificar alguma prática de sala de aula, após a sua vivência profissional.

Em relação ao ensino de língua inglesa, perguntei à professora como ela procura apresentar o idioma aos aprendizes. Essa, assim, se colocou:

Excerto A-15

A aplicabilidade mesmo. Prática. Oralidade. Porque (+) às vezes, a gente foca na escrita, foca na estrutura, mas a pessoa está aprendendo ali, o idioma para poder falar, para poder se comunicar, então tem que

ser FALA, APLICAÇÃO, pegar é (+) atividades rotineiras e colocar para eles pensarem em inglês.
 (...) estimulando eles fazerem essa imersão, pensando nas rotinas deles mesmos, né? Em inglês, e aí, a aplicabilidade acontece.

Na explanação da professora, fica evidente que ela conseguiu “beber de águas” relacionadas à abordagem de ensino comunicativo.²⁴ Abordagem essa, muito bem teorizada pelo professor Almeida Filho. É notório, também, a ênfase que a docente demonstra à metodologia que proporciona ao aluno “falar” e “aplicar” à língua inglesa em situações reais.

Essa prática do idioma é ressaltada dentro da teoria de Almeida Filho (2011, p. 123), que destaca a importância do professor de LE conhecer a sua abordagem²⁵ de ensino, adquirindo, assim, competência para agir por meio de mudanças de práticas e buscas de teorias. Ainda segundo o autor, o professor precisa saber o porquê ensina como ensina.

Almeida Filho (2011, p.114) ainda coloca que o foco se move do automatismo para a reflexão crítica do profissional diante da língua em que ensina. Vieira- Abrahão (2011, p.165) destaca que não é fácil mudarmos de um paradigma “automatizado” em que tudo nos vem pronto e acabado, para um paradigma reflexivo onde devemos ser autônomos, criativos e reflexivos.

Após as colocações da professora e dos teóricos, fica evidente que quando o docente é exposto a uma formação reflexiva, ele consegue se ver, entender a forma como ensina e perceber porque consegue esse ou aquele resultado.

A partir deste ponto da entrevista, senti a necessidade de saber da cursista se, após a participação no curso RNA, ela adotou alguma prática pedagógica diferenciada. Quanto a essa questão, a professora, assim, se pronunciou:

²⁴ Segundo Almeida Filho (2010, pp.47,48), uma das definições para o ensino comunicativo é “aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra Língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas da língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz”.

²⁵ Segundo Almeida Filho (2010, p.13), a abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira, em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e, de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Excerto A-16

Sim. Eu trabalhei, (...), seriados com eles. (...) um seriado inclusive ambientado dos anos 80. E eu tive uma experiência muito legal. (...) nós assistimos os episódios, que era a duração de uma aula, (...), o fechamento mesmo do trabalho, seria sobre os artistas que compuseram a trilha sonora desse seriado e eles fazerem ((alunos)) (..) um trabalho sobre a biografia e os melhores sucessos, eu tive um retorno muito positivo desse (+) trabalho que eu fiz com os meninos do 9º ano. (...) eles falaram (...) que como estavam escutando as músicas, os pais deles ouviram e falaram: “nossa, legal, você tá ouvindo, Duran Duran, Tears for Fears, Roxette, U2, que interessante”. Aí eles começaram a conversar, então isso gerou (...) um diálogo, né? (...) sabendo (...) que proporcionei essa possibilidade deles ((pais e filhos)) conversarem sobre um assunto em comum, para mim, foi muito legal.

Nessa passagem, a docente expressa a sua satisfação em, por meio do ensino da língua inglesa, proporcionar a interação entre os pais e seus filhos. A professora verificou que o ensino pode extrapolar a sala de aula e alavancar novos rumos, proporcionar novas vivências e inserir o aluno dentro de uma nova visão de vida e de aprendizagem a partir do momento que ela utilizou práticas diferenciadas aprendidas durante o curso.

Para fundamentar a questão de uma formação reflexiva e seus resultados, Perrenoud (2010, p. 57) pontua que “uma prática reflexiva autoriza uma relação mais *ativa* que queixosa com a *complexidade*” e que, a reflexão por si só não basta, mas a falta dela pode acarretar um ativismo ineficaz, resultando em inércia. Assim, a prática pedagógica ativa da professora Alice, além de proporcionar uma nova forma de se trabalhar o conteúdo, ainda possibilitou o aprendizado e uma interação extraclasse dos alunos.

A partir deste ponto, verifiquei com a docente, se ela costuma analisar situações ocorridas na sala de aula no momento em que elas acontecem e, caso as analise, se essas percepções a fazem pensar em como pode agir no momento. Alice respondeu:

Excerto A-17

Com certeza. Porque isso (...) é (+) um pouquinho da continuação do que a gente faz na formação continuada ((curso RNA)), que nós sempre fazemos essa reflexão: O que nós fizemos e o que poderia ser melhor, o que não poderia ser feito. É a continuação do que a gente aprendeu lá ((curso RNA)), eles ((formadores do curso RNA)) estimulam a gente tá sempre refletindo.

A fala de Alice coloca em evidência que a prática reflexiva trabalhada no curso RNA corrobora o que Schön (1997, p.82) sugere para uma formação

de professores reflexivos. O autor, destaca a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, como momentos em que podem ocorrer a reflexão docente. Schön valoriza a prática, desde que seja refletida, possibilitando ao professor entender situações novas, incertas e indefinidas.

Nesse momento, perguntei à professora, se ela percebe alguma mudança na sala de aula quando procura agir de maneira diferente em situações já ocorridas, nesse mesmo ambiente. A professora ressalta:

Excerto A-18

(...) cada público, cada turma, vai ter um perfil diferente, a turma ela é muito unida, eles passam muito tempo juntos, então, cada uma vai adquirindo um papel diferente. Então, pra uma turma mais agitada, eu já tenho que usar aquele exercício de uma maneira mais dinâmica, para uma turma mais(+) tranquila, eu tenho que incentivá-los a fazer mais, às vezes eles são mais tímidos...

Percebo, nesse excerto, um olhar sensível da docente para as características individuais de cada turma. Adaptando situações, exercícios, dentre outros. Dessa forma, fica perceptível, o olhar individualizado da professora para o aprendizado de cada turma, ainda que o conteúdo seja o mesmo, as pessoas envolvidas no processo não são.

O professor deve estar sempre atento a essa visão sensível, percebendo os alunos como agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Alarcão (1996, p. 175) ressalta que são necessárias abordagens de ensino que visualizem, esses agentes do processo educativo, como seres pensantes e em constante formação, valorizando suas experiências, pensamentos e capacidade de construir e gerir conhecimento.

As próximas perguntas foram direcionadas exclusivamente à professora Alice. Julguei pertinente verificar se a docente procurava inserir práticas pedagógicas que levavam o aluno a buscar soluções para questões levantadas em sala de aula sobre o idioma e, caso ocorressem, se ela poderia citar algumas. A professora respondeu:

Excerto A-19

Sim. Até para trabalhar com eles, (...), hoje em dia tá muito favorável. Você pode pedir para eles buscarem algum tema, algum seriado que eles gostem, alguma música que eles estão gostando, algum filme que tá na moda, alguma notícia que aconteceu (...) em outro país e que você pede para eles buscarem essa notícia, em inglês (...). Hoje em dia tá muito mais fácil de fazer essa imersão do aluno. Mostrar para

ele, que ele pode buscar, sim, fora (...) para praticar e aplicar isso em casa, ou então em outros momentos, com outros amigos.

Nessa passagem, a professora demonstra as possibilidades de praticar o idioma por meio da tecnologia e da busca por ferramentas que estão mais acessíveis aos aprendizes, o que propicia ao professor um leque de oportunidades para inserir essas atividades em suas aulas.

Neste momento, indaguei à cursista se ela costumava ministrar apenas os conteúdos propostos nos livros didáticos ou buscava outras fontes. A resposta foi a seguinte:

Excerto A-20

É (+) porque tem a matriz curricular que muitas vezes não bate com o conteúdo do livro didático, às vezes tá fora de ordem. Então o que acontece? Aquele bimestre, eu passo os conteúdos da matriz curricular, trabalho ali, os conteúdos do livro didático, que infelizmente é bem enxuto ((o livro didático)), e isso me dá muito tempo durante o bimestre, para trabalhar outras coisas.

Pode-se depreender da explanação da docente, que ainda que ela quisesse se ater apenas ao livro didático, isso não seria possível, pois os conteúdos disponibilizados são muito resumidos além de estarem em dissonância com a matriz curricular. No caso da professora, o que seria um problema, torna-se uma possibilidade para que ela trabalhe outros conteúdos e situações que não seriam possíveis utilizando apenas o livro como ferramenta.

Dessa forma, é importante que os professores de idiomas reflitam sobre as possibilidades de ensino. Sendo assim, sintetizei, por meio da tabela a seguir, alguns fatores postulados por Alarcão (1996, p.180), relacionando com a ocorrência no curso RNA.

QUADRO 2

Possíveis Fatores de Reflexão pelos Professores de Inglês

	Fatores	Ocorrência no RNA
01	Sobre o conteúdo que ensina;	Sim
02	A sua competência didático-pedagógica;	Sim
03	A legitimidade dos métodos que emprega;	Sim
04	As finalidades do ensino de sua disciplina.	Sim

Quadro elaborado pela autora

A tabela demonstra que das quatro possibilidades de reflexão que podem ser realizadas pelo professor, segundo Alarcão (*Op.cit.*, p.180), todas foram oportunizadas pelo RNA, conforme relatos da professora cursista.

Em suas respostas, Alice destaca a mudança de sua metodologia de ensino, alterando de atividades de tradução para práticas comunicativas do idioma (item 4 do quadro). Outro quesito destacado pela professora foi a apreensão de conhecimentos teóricos da área de ensino e aprendizagem (item 2 do quadro). A professora mencionou, em um de seus excertos, que sempre reflete sobre possibilidades de agir de forma diferenciada para conseguir transmitir o conteúdo, pois sempre busca testar hipóteses e descartar aquelas que não proporcionam um resultado satisfatório em sala de aula (item 3 da tabela).

O curso Reflexão na Ação também oportunizou aos cursistas aulas ministradas na língua que lecionavam, visando “apoiar o desenvolvimento da aquisição ou reforço da competência comunicativa” (excerto retirado do Curso Reflexão na Ação). Portanto, o curso de formação proporcionou aos cursistas a oportunidade de se aprimorarem no idioma que lecionam (item 1 da tabela).

4.2.4 Reflexão do aprendiz

Esta parte da pesquisa refere-se à reflexão por parte do aprendiz. Nesta subcategoria, procuro investigar tanto da professora cursista quanto da coordenadora se elas acreditam que existe esse agir reflexivo por parte do aprendiz e, caso essa reflexão ocorra, busco compreender de que forma essa reflexão acontece e, se de alguma maneira, ela é instigada pelos formadores, no caso em questão, professora e coordenadora.

Início a entrevista perguntando à coordenadora Denise se a temática sobre reflexão do aprendiz foi abordada no curso RNA e, caso tenha sido, de que maneira foi apresentada aos cursistas.

A coordenadora respondeu:

Excerto D-12

(...) não é um dos objetivos do curso é (+) a reflexão do aprendiz, né? Mas esse tema é previsto pelo curso, esse tema de... de...aula, de estratégia de ensino e, dependendo do professor, que dê a aula, no

curso. No caso do professor Augusto²⁶, ele levou para esse lado também, o pessoal achou que foi bem (+) interessante. (...) eu lembro que, particularmente nessa aula que o professor Augusto fez sobre Estratégias de Aprendizagem, ele toca nessa...nessa parte de reflexão do aprendiz no sentido do...do professor motivá-lo, né? Conhecê-lo e tentar motivá-lo (...) para que o próprio aprendiz descubra, por via da reflexão, como ele aprende melhor.

A coordenadora coloca que uma das estratégias é motivar o aprendiz para que ele mesmo se perceba dentro do processo de ensino e aprendizagem e, por meio dessa percepção, encontre, também, a sua melhor maneira de aprender estimulando, assim, a sua reflexão.

Ainda dentro dessa temática, indaguei à coordenadora se os professores cursistas do RNA acreditam que os alunos também devem fazer parte desse ciclo reflexivo durante o processo de aprendizagem. A coordenadora, prontamente, respondeu:

Excerto D-13

Sim, em vários relatos escritos, eu vi evidência disso, né? Em relatos deles, que eu tenho aqui comigo, o que eles devem fazer é (+), inserir os alunos dentro desse processo de aprendizagem, né? Então, para muitos participantes do RNA, na opinião deles, é que o (...) aprendiz, ele deve ser, ter papel ativo nesse...nesse ciclo de reflexão e de aprendizagem.

A coordenadora pontua que os cursistas entendem que os aprendizes também devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, utilizando a reflexão como via de acesso.

Com relação à professora Alice, perguntei se ela acreditava que o aluno também deveria refletir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem, e caso ela concordasse, como esse processo poderia ser feito. A professora colocou:

Excerto A-21

Reflete. Porque quando você tá mudando aquele... aquele jeito que você fazia uma atividade, eles percebem...eles percebem porque eles viram que daquele jeito não funcionava e agora tá funcionando, então você tá preocupada com a maneira com que ele vai aprender e não

²⁶ É professor adjunto III da Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: autonomia, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, aprendizagem cooperativa de línguas estrangeiras, o bom aprendiz de línguas, coaching e metodologias de investigação em Linguística Aplicada. (Informações retiradas do currículo Lattes do professor. Acesso em: 14/05/19).

simplesmente, ah! Eu passei e pronto. Cê tá preocupada em reforçar aquele conteúdo. E isso passa segurança para eles.

Pela exposição da docente, é possível visualizar que, quando o professor se propõe a mudar, possivelmente por meio da reflexão, sobre o melhor método ou estratégia de ensino, o aluno também se percebe dentro dessa mudança e começa a refletir sobre a melhor maneira de aprender, dessa forma, é oportunizado ao aluno, participar ativamente do seu processo de aquisição de conhecimento.

Pela resposta afirmativa da docente sobre a reflexão dos aprendizes, procurei saber quais seriam os momentos propícios em sala de aula para que se trabalhasse a reflexão com os alunos e se ela já havia realizado momentos reflexivos com a turma. A professora, assim, se colocou:

Excerto A-22

Sim. É (+) eu consegui dividir as minhas aulas, (...), como são duas por semana, uma de teoria e outra de prática. Então, eu passava uma parte da primeira aula, passando a teoria, as regras, a escrita e trabalhando com leitura, e, a outra aula, se fosse aula dupla ou em outro dia da semana, era a questão da prática, aí nós conversamos ((professora e alunos)) e então nós (...) conseguimos conversar sobre isso, nessas horas, das aulas práticas.

Neste trecho, é possível inferir que a professora procurou separar momentos da aula, para dialogar com os alunos e fazer uso de atividades práticas. O que já constitui um avanço para iniciar um ensino reflexivo.

As colocações das participantes inserem, no processo educacional, o professor e aluno como agentes que precisam refletir sobre porque ensinam e porque aprendem. Juntos, nesse movimento de pensar e repensar estratégias e romper desafios, encontram o caminho que os leva ao alcance de seus objetivos.

Retomando a teoria dos autores Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996, p.84) que ressaltam sobre a importância de se formarem professores reflexivos, pois esta formação também propiciará um ensino nestes moldes aos alunos, essa asserção dos autores corrobora com a fala das participantes destacadas acima. Os teóricos destacam, ainda, que esse professor reflexivo proporciona atividades voltadas à resolução de problemas, trabalho com projetos e situações onde o aluno é instigado a utilizar a reflexão para gerar conhecimento.

Sendo assim, as ponderações da coordenadora sobre a motivação dos cursista e, a mudança de estratégia por parte da professora Alice, para chegar até seus alunos, demonstram que o curso impactou positivamente a docente.

Para resumir o que o curso RNA proporcionou aos cursistas em relação à reflexão do aprendiz, sintetizo na tabela abaixo as possibilidades reflexivas direcionadas aos aprendizes segundo Alarcão (1996, p.180). Ressalto que as ocorrências são verificadas tomando como base as respostas das participantes desta pesquisa.

QUADRO 3
Possibilidades para Reflexão dos Aprendizes

	Possibilidade	Ocorrência
01	Sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e informal;	Sim
02	Sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira;	Sim
03	Sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas desenvolvem;	Sim
04	Sobre o papel que, como aluno, desempenham.	Sim

Quadro elaborado pela autora

Todos os aspectos destacados no quadro foram abordados pela coordenadora e pela professora cursista. Ambas, durante as entrevistas, destacam a importância da inserção dos aprendizes no processo de aprendizagem. A coordenadora destacou que mesmo não sendo um objetivo pautado do curso RNA, a reflexão do aprendiz foi naturalmente inserida nas discussões e, até relatadas por escrito pelos participantes. As colocações referiam-se justamente a colocar o aprendiz no centro desse processo reflexivo, oportunizando que conheça a melhor forma de aprender a relevância do idioma para a vida social e profissional e a motivação em continuar buscando a melhor maneira de aprender. Dessa forma, as possibilidades elencadas por Alarcão (1996) foram fomentadas, ainda que de maneira informal, pelo curso.

4.2.5 Reflexão em grupo

Esta subcategoria envolve o que autores como Tardif (2011, p.244) e Liberali e Magalhães (2009, p. 45), denominam de formação colaborativa. Essa

formação é aquela que pode ocorrer dentro da própria escola por meio de troca de experiências entre o grupo, enfocando acertos e desacertos e proporcionando a oportunidade de testar hipóteses e aprender com o outro.

Especificamente aqui, procuro destacar o contexto de atuação da professora cursista. Investigo se existem momentos de discussão entre o seu grupo de trabalho e se a escola, onde atua, propicia momentos de troca de experiências.

Perguntei à professora Alice se ela costuma compartilhar situações ocorridas em sala ou até mesmo no ambiente escolar, com o grupo de professores na Unidade de Ensino em que ela trabalha. A professora, assim, respondeu:

Excerto A-23

Sim. Tanto na formação continuada assim, oferecida no Município quanto esse, pelo RNA também, nós tivemos nossos momentos de compartilhar. Ainda mais que eram perfis completamente diferentes, né? Porque lá na UnB é uma esfera muito maior. Aqui, no município, as realidades tem...tem umas mais parecidas, tem umas mais diferentes e, nós, sempre estamos falando, ainda mais assim, os alunos são os mesmos, né?

Para visualizar melhor esses momentos de compartilhamento, perguntei à Alice se, na Unidade Escolar onde atua, são propiciados momentos de diálogo sobre questões diárias relacionadas aos alunos. Caso esses momentos existissem, quis verificar com a professora, se eles ajudavam em soluções para o enfrentamento de questões que atrapalhavam o processo educativo. Alice, assim, se pronunciou:

Excerto A-24

São estimulados nas coordenações. Sempre que(+) nós tínhamos oportunidade de...de nos encontrarmos ali, na sala dos professores para falar.

Fica evidente no pronunciamento de Alice que esses momentos de compartilhamento que ocorriam no ambiente escolar aconteciam como algo natural do contexto de encontro entre os professores, mas não há evidências que possuíam o objetivo precípua de fomentar uma formação continuada nos moldes colaborativo.

Pretendi verificar com a docente, também, se ela já havia experimentado alguma prática pedagógica diferenciada, em virtude de uma

experiência vivida e compartilhada por um(a) colega de trabalho e, caso, a resposta fosse sim, se houve sucesso nessa aplicação.

Alice informou:

Excerto A-25

Sim. Deu certo. Que foi a questão de (+) fazer atividades mesmo, em grupo. E (+++) você utilizar recursos para fazer com que eles gravem, certas regras, certos aprendizados, como música, um desenho, alguma coisa. Pega uma regrinha e coloca dentro de uma música, isso ajuda bastante.

É facilmente observável que a professora Alice se mostra aberta à novas formas de oferecer o idioma aos aprendizes e também considera relevante as experiências dos colegas. Neste momento, verifiquei com a cursista se ela avaliava essas trocas de experiências com os colegas como sendo uma formação continuada, além de solicitar que ela me dissesse o porquê.

A professora respondeu:

Excerto A-26

Sim. Porque (+) ali é um momento específico, que nós estamos falando assim um assunto direcionado que tá atendendo, muitas vezes, não que os cursos da prefeitura não sejam, né, úteis, eles são, mas(+), às vezes nós estamos precisando falar sobre algum aluno especial, e, o curso ((da prefeitura)), vai ser voltado para outra coisa, então, nesse momento ((na escola)), nós temos a AUTONOMIA, nós vamos dizer assim de (+) escolher o que a gente quer falar, naquele momento.

A professora Alice relata que os momentos de discussão que ocorriam na escola proporcionavam uma liberdade de diálogo sobre assuntos que realmente impactavam a prática diária da equipe. Ghedin (2012, p. 159) diz que os ambientes educativos devem ser um espaço da construção do diálogo crítico e que os temas educação e reflexão são indissociáveis. Enfatiza que a reflexão nos permite ir além da reprodução de informações e do conhecimento reproduzido por outros.

Sobre essa questão de se oportunizar uma formação continuada que realmente seja direcionada aos interesses dos docentes, Imbernón (2010, p.39), destaca que a partir dos anos 2000, muitos formadores começaram a perceber que havia muita formação e quase que nenhuma mudança na prática educacional.

O autor (*Op.cit.*,p.39) diz que isso ocorre porque talvez exista a predominância de formações que visam apenas transmitir conhecimentos, de maneira que se uniformize determinado comportamento ou informação, além da predominância de uma teoria que não condiz com o contexto dos professores. Martins (2007, p.19) enfatiza que para se formar esse professor contemporâneo é necessário “compreendê-lo como pessoa, nas suas relações com o mundo e consigo próprio”, dessa forma, a participação dos docentes na formação continuada seria mais produtiva.

4.2.6 Relação professor formador e relação professor aprendiz

Nesta subcategoria, procuro visualizar como se dava o relacionamento entre o professor formador do curso Reflexão na Ação e os cursistas, assim como o relacionamento entre a professora cursista e seus aprendizes. A intenção de verificar essa relação é a de visualizar se a professora se espelhava no relacionamento que ocorria entre o professor formador do RNA e os professores cursistas.

Primeiramente, verifico com a professora formadora (também coordenadora) Denise, como ela classificaria o seu relacionamento com os cursistas. A formadora, assim, se pronunciou:

Excerto D-14

Muito bom. Muito bom. (...) Eu tava ali para aprender e para ajudar, então eu não poderia ter uma postura diferente, da postura da compreensão, da postura da escuta, né? (...) da escuta sensível, né? (...) Eu tive uns feedbacks bem legais, sabe? (...), eu gosto de lidar com o professor, eu gosto de ouvir o que o professor tem para dizer, né? (...) acho que tudo começa nessa escuta sensível, porque o que eu mais vejo na nossa classe é que o professor quer FALAR, (risos). Ele quer falar sobre o que ele vive, ele quer falar sobre os desafios e, isso aí, eu acho que é(+) um pedido de... de ajuda, né? Ele tem... ele tem...a maioria, eu via isso nos participantes do RNA, essa parte coletiva, colaborativa é muito importante para eles, né? De serem ouvidos, de ter alguém que fala: “Nossa! Esse é o contexto que você vive?”. Esse compartilhar, aproximar as pessoas, sabe? Eu me senti bem próxima deles, foi um trabalho muito gostoso.

Mais uma vez, é perceptível ao longo dessa análise, que o curso RNA favorecia esse ambiente de diálogo, da escuta sensível, como bem colocou a formadora. Além disso, Denise procurou enfatizar a importância de se promover

momentos, durante a formação continuada, em que se dê voz ao professor, que oportunize as diversas falas, os desabafos, pois como bem colocado pela coordenadora, o professor quer e precisa ser ouvido.

A mesma indagação foi feita para a cursista que assim colocou:

Excerto A-27

Eu, graças a Deus, tenho um relacionamento muito bom, porque eu procuro sempre tá falando a língua deles. Se é adolescente eu trago o inglês pro nível deles. Se é um adulto, que tá querendo fazer o inglês instrumental, eu buscava (+), quando eu trabalhava também com adultos, trazer pro universo deles.

A cursista demonstrou também que procurava estar próxima dos aprendizes, falar sobre coisas que pudessem aproximá-los. Dessa forma, fica evidente que as duas participantes se sentem motivadas em trabalhar com o público com o qual atuam. A formadora e a cursista, quando assumiam a mesma posição, demonstravam possuir os requisitos e funções necessários a um formador que está dentro de uma formação reflexiva e problematizadora.

Alarcão (1996, p.19), conforme já destacado no capítulo teórico deste estudo, destaca que o formador deve saber escutar, acreditar no que faz e utilizar os questionamentos como via para a decisão. A autora ainda diz que uma das funções do formador é escolher estratégias que melhor correspondam à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha, além de tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.

A partir desta fase da entrevista, verifiquei, primeiramente, com a coordenadora do RNA, mas na posição de formadora, se ela conseguiu identificar algum professor muito motivado em estar participando do curso Reflexão na Ação. A formadora respondeu:

Excerto D-15

Sim. Essa professora ((a formadora já havia comentado sobre uma participante bastante interessada em aprender durante o curso)) é (+) da rede regular de ensino que tá há 18 anos ensinando inglês lá numa escola (++) em...em Ceilândia, MUITO, MUITO motivada, assim (+) assim de...de realmente...de realmente...eu fiquei muito impressionada com ela. De uma MOTIVAÇÃO, e era uma motivação que...que era aquela coisa de dentro. Não era nada que... que o contexto (...). Em termos estruturais, ela não tem não...não existe razões, assim, humanamente falando que... que a motive (...), acho que a motivação dela é puramente interna, intrínseca mesmo, que eu creio que é a mais forte. (...) Uma pessoa muito comprometida, na escrita dela, muito COMPROMETIDA MESMO, uma pessoa que falou

em inglês, sabe? ((que praticou o idioma, no curso)). A gente percebe uma atitude, não de passividade com relação à situação ((situação vivenciada pela professora em uma escola pública, em Ceilândia, região da periferia de Brasília, com vários problemas estruturais e sociais)).

É notório que essa participante, em específico, demonstrou características próprias de uma profissional que se sente motivada em buscar soluções para os diversos infortúnios cotidianos que ocorrem no ambiente escolar e não abre mão de estar sempre capacitada para isso.

Para a professora cursista, perguntei se ela conseguia identificar quando um aluno estava motivado em aprender o idioma e, caso identificasse, se ela poderia citar algumas características desse aluno. A cursista respondeu:

Excerto A-28

Sim. Ele é mais comportado, mais disciplinado. Ele presta mais atenção. E (+) ele tá sempre buscando, perguntando sobre: vocabulário (...), comenta sobre filmes, ele fala que parou de assistir filme dublado, então, você já vê assim, que é um aluno que ele INTERAGE MUITO.

A professora percebe esse aluno motivado como aquele que, apesar das circunstâncias, se envolve no seu processo de aprendizagem e busca recursos em sua própria realidade para transformá-la.

Com relação à situação contrária, perguntei à formadora Denise, se algum aluno se mostrou apático aos conhecimentos transmitidos no curso RNA. Denise respondeu:

Excerto D-16

Eu tive um participante que ele se recusou responder aquelas perguntas que a gente fazia semanalmente. Aí ele me disse, ele é um senhorzinho, mas ele é um senhorzinho que ele mudou de profissão. Ele era da área de tecnologia e mudou para Letras. Esse participante, em particular (...), tinha essa coisa de culpabilizar o aluno.

Esse excerto deixa evidente que o cursista em formação não se permitiu rever suas práticas e, assim, aceitar que é necessário uma transformação. Apesar de ser uma posição que dificulta a evolução profissional, Ghedin (2012, p. 170), como já visto na fundamentação teórica, destaca que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo”.

A mesma questão foi feita para a cursista, mas em seu caso, indaguei de que maneira ela procurava motivar um aluno que se mostrasse apático. Alice colocou:

Excerto A-29

É (+) mostrando situações, aqui mesmo, que às vezes ele pode ver alguma composição de algum produto, é (+) de alguma música que ele goste. Esse universo mais adolescente, de seriado, de filme (...) e, também, eu procuro fazer com que àqueles que sejam interessados, busquem ele ((no caso do aluno desmotivado)), para dentro de um trabalho em grupo, para dentro de uma dinâmica, para que quando ele veja aquela formação do grupo, ele acaba entrando, ali, no clima.

A professora Alice, nesse excerto, demonstra a sua preocupação em inserir o aluno desmotivado em situações de sala de aula que possam ser interessantes para ele, como por exemplo o trabalho em grupo e a utilização de temas que lhe despertem o interesse.

A próxima questão que julguei pertinente ressaltar foi a experiência da formadora em relação ao RNA. Perguntei à Denise se ela havia experienciado alguma novidade junto com os cursistas. Ela disse:

Excerto D-17

(...) acho que a grande novidade é que tinha cursista que nunca tinha feito um curso de formação continuada e(+) tinha essa (+) identificação. Eu nunca tinha coordenado, né? Um módulo que seja, foi uma participação, né (+) humilde (risos), mas é (+) foi uma experiência nova para mim, né? Para (...) alguns participantes essa foi o primeiro curso de formação continuada deles, desde a graduação, então eu percebi (+) neles e em mim um encanto assim, de (...) colaborar um com o outro, sabe? (...) Então o RNA foi...foi...uma iniciativa que contribuiu com a minha formação de professora (...) e também de pesquisadora.

A formadora/coordenadora demonstra a sua satisfação em participar dessa experiência junto com os cursistas e deixa evidente que o aprendizado foi construído de forma colaborativa e que ambos, formador e formandos agregaram novas possibilidades em suas práticas.

Perguntei à cursista se ela acreditava que professor e aluno conseguem descobrir juntos como melhor ensinar e aprender e, caso a resposta fosse afirmativa, quis verificar de que forma isso poderia ser feito.

A professora respondeu:

Excerto A-30

Sim. Tudo é baseado no diálogo. Os professores, eles precisam conversar com os alunos e saber da realidade deles. Às vezes (...) ele

tá com algum problema de vista ((essa situação ocorre muito em escolas públicas)) e (+)

Não quer falar. (...) o professor precisa chegar perto desse aluno, para conversar, para ele identificar e (+), se for o caso, assim, até adaptar como ele vai ser avaliado. Porque o que importa, ali mesmo, é o conhecimento para ver se (...) o aluno reteve esse conhecimento.

Na explanação realizada por Alice, é possível verificar que a professora procura se manter perto dos alunos, conhecendo suas dificuldades e focando em suas habilidades.

Ainda para a cursista, indaguei como ela visualiza o papel do professor atualmente. Ela, assim, se posicionou:

Excerto A-31

Mediador (+) faz a ligação do conhecimento. Mostra a importância daquilo e, principalmente assim (+) mostrar que ele não tá ali, ele não é um...um tirano (risos), um ditador. Pode chegar perto, pode conversar, não tá dando certo a prova, então vamos fazer um trabalho, vamos fazer outro tipo de coisa, vamos fazer uma prova oral.

Alice visualiza o professor como mediador da aprendizagem, servindo como uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Alarcão (1996, p.18) ratifica essa ideia, uma vez que diz que o papel do formador “consiste em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender”. Além disso, percebo uma tendência reflexiva do professor descrito pela cursista, uma vez que ela expressa a possibilidade de mudança do tipo de avaliação conforme as necessidades do contexto.

As duas próximas questões são direcionadas à formadora/coordenadora Denise. O intuito delas é verificar os resultados advindos do curso Reflexão na Ação.

Para iniciar, pergunto à Denise se ela poderia compartilhar os resultados do RNA, por meio de sua visão como professora/formadora. Ela assim destacou:

Excerto D-18

Os resultados? Maravilhosos. Essas aulas que os professores voluntários trabalharam o tema, dessa maneira, através de situações-problema que eles mesmos ((os cursistas)) colocaram (...) puxavam os participantes, né? Por meio de perguntas (...). Eu acho que (+) formato de aula, para...para curso de formação continuada, (...) deveria obedecer isso aí. Eu (+) eu falo sem...sem dúvida, assim (...), mas eu vi que os professores ((Denise se refere aos professores/formadores do RNA)) que chegaram dessa maneira, os resultados foram ótimos. A aula reverberou muito bem. Agora, o professor que chegou: “Hoje eu vou falar sobre a história, por exemplo:

da gramática no Brasil”, e aí, deu aquela longa expositiva, as pessoas ficaram olhando (...). Professor não quer isso não, nem aluno, né? (risos), acho que ninguém quer. Eu não desmereço totalmente assim, a aula expositiva, em alguns momentos, (...) da aula, eles ((cursistas e alunos)) precisam de exposição, mas o que eu vi, a necessidade maior é: PROFESSOR QUER FALAR, não é que ele queira dar aula no lugar do professor voluntário, professor formador, não (+), mas ele quer participar daquilo ali (...) de construir o conhecimento juntos.

Por meio das colocações da professora/formadora fica evidente o formato de aula participativa proporcionada pelo RNA. Denise novamente faz questão de enfatizar a necessidade de se oportunizar a fala do professor. Deixar que ele expresse seus conhecimentos e experiências com o grupo, evitando-se, assim, uma aula unilateral e sem a participação dos aprendizes.

Perrenoud (2010, *passim*) destaca elementos importantes que devem ser considerados para formar professores reflexivos. A tabela a seguir apresenta esses elementos e a ocorrência no curso Reflexão na Ação:

QUADRO 4

Elementos da Formação de Professores Reflexivos

	Elementos	Ocorrência
01	O Plano de intenção do curso de formação	Sim
02	Formadores competentes	Sim
03	O curso precisa superar desafios	Sim

Quadro elaborado pela autora

Conforme disposto no quadro e também explicitados nos excertos, tanto a coordenadora Denise, quanto a professora Alice, informaram que o Plano do Curso RNA foi disponibilizado aos cursistas no primeiro dia de encontro. Além disso, no plano constava a intenção de um curso voltado à reflexão dos professores. Com relação à formadores competentes, conforme explicitado pela coordenadora, os formadores eram professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB voluntariados para o projeto.

No que se refere às aulas, essas proporcionavam momentos de trocas de experiências, fomentava discussões em torno de situações-problema, colocadas pelos participantes e, apresentavam possibilidades de práticas reflexivas para serem realizadas no contexto escolar dos participantes. Essa formação pautada nesses moldes, voltado à reflexão, troca de experiência e aprendizagem colaborativa, por si só, já demonstra uma formação que deseja

superar desafios, pois vai de encontro à formação treinamentista e prescritivista que, infelizmente, ainda prevalece em muitos cursos destinados à formação continuada de professores.

A tabela a seguir apresenta características sobre o papel do formador no processo de formação reflexiva segundo Alarcão (1996, p.18,19), além de suas ocorrências no curso Reflexão na Ação:

QUADRO 5
Características dos Formadores

	Característica	Ocorrência no RNA
01	O papel do formador consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender;	Sim
02	A atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão.	Sim

Quadro elaborado pela autora

Conforme disposto no quadro, as características destacadas por Alarcão (*Op.cit.*, pp.18-19) referentes ao papel do formador em cursos de formação de professores foram evidenciadas nos professores formadores do Curso Reflexão na Ação. Essas ocorrências foram relatadas na fala da coordenadora Denise que em seus excertos destacou que os formadores se dispunham a fornecer materiais aos cursistas quando solicitados e estavam sempre dispostos a dialogar com os participantes. Além disso, os formadores fomentavam momentos de práticas reflexivas, de escuta das experiências dos participantes, além das resoluções de questões pontuadas pelo grupo por meio do diálogo e da escuta sensível.

A próxima tabela busca evidenciar ocorrências de características de uma formação problematizadora, conforme expõem Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996, p.84):

QUADRO 6
Características de uma Formação Problematizadora

	Característica	Ocorrências no RNA
01	Caráter holístico	Sim
02	Caráter participativo	Sim
03	Caráter desescolarizador	Sim

Conforme destacado no quadro, o curso Reflexão na ação oportunizou aos participantes uma formação pautada no molde problematizador, pois baseado na fala das participantes desta pesquisa, o curso proporcionou a participação de todos na resolução de questões dispostas pelos formadores, aliou conhecimentos entre teoria e prática, além de ajudar no desenvolvimento profissional dos formandos.

Este capítulo objetivou apresentar e analisar os dados da pesquisa aqui relatada. Ressalto que esses dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a professora Alice, protagonista deste estudo, e com a coordenadora Denise, responsável pela coordenação do módulo de língua inglesa. É importante pontuar que a coordenadora Denise também ocupou a posição de formadora no curso RNA, portanto, coletei dados sobre essas duas funções.

Destaco que, em relação à professora Alice, uma das entrevistas a ela direcionada foi realizada especificamente com a intenção de elaborar uma história de vida, baseada em suas experiências de aprendizado em relação à língua inglesa. Além das entrevistas com as participantes, também analisei o histórico do Curso RNA e o material didático do curso Reflexão na Ação.

Em seguida, apresento o capítulo de Considerações Finais, no qual sistematizo as respostas referentes aos questionamentos realizados no início desta dissertação.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada nesta dissertação analisa a influência de um curso de formação continuada nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM. Utilizo como ferramenta de análise, dentro da pesquisa qualitativa, a modalidade de Estudo de Caso. O curso é ofertado pelo Programa de Pós-graduação (PGLA) da Universidade de Brasília desde 2009, tendo como público-alvo professores das línguas inglesa e espanhola que lecionam em escolas, centros de línguas, institutos e faculdades da região.

Dentro desse cenário oferecido pelo curso Reflexão na Ação, apresento, neste capítulo, considerações sobre os resultados analisados no capítulo 4. As considerações são embasadas nas perguntas exploratórias já apresentadas, as quais recupero a seguir:

- Quais são as eventuais **influências** de um curso de formação continuada nas possíveis **práticas reflexivas** de uma professora de LEM?
- Existem **ações reflexivas** aplicadas pela professora cursista? Caso existam, quais são elas?
- Qual a relação das **intenções e objetivos do curso** de formação continuada com as possíveis **práticas reflexivas** da professora cursista?

Essas perguntas estão diretamente ligadas ao objetivo principal de esse estudo que é *identificar eventuais influências de um curso de formação continuada, nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM*. Além do objetivo principal, existem mais dois objetivos específicos que estão inseridos nesta pesquisa, a saber: 1- *verificar se há e quais são as ações reflexivas aplicadas pela professora cursista e*; 2- *relacionar as intenções e objetivos do curso de formação continuada com as possíveis práticas reflexivas da professora cursista*.

5.1 Influência da Formação Continuada

Ao analisar os dados do curso Reflexão na Ação, considerando suas influências na prática reflexiva da professora cursista, verifiquei que o curso levou a professora Alice a refletir sobre suas ações docentes em vários aspectos. Por meio dos excertos apresentados, ficou claro a reflexão sobre a abordagem

a ser utilizada em suas aulas, mudança de método aplicada em sala, alteração de estratégias e atividades, além de implementação de recursos didáticos tecnológicos. Outro fator de relevância oportunizado pelo RNA foi a troca de experiências entre os cursistas influenciando, assim, o aprendizado colaborativo, o qual fez a professora perceber que a reflexão em conjunto também é uma forma de aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender.

5.2 Ações Reflexivas

A professora Alice promovia ações reflexivas em sala de aula antes de frequentar o curso (conforme destacado na análise de dados por meio do excerto HV-02), entretanto, não de maneira sistematizada. O curso RNA oportunizou o conhecimento para a sistematização das ações que já eram realizadas e a implementação de outras práticas reflexivas. A seguir, apresento as ações reflexivas promovidas pela professora Alice influenciadas ou não pelo curso Reflexão na Ação:

a – reflexão sobre suas ações em sala de aula, no momento em que elas acontecem ou posteriormente, visando ao aperfeiçoamento ou à mudança dessas ações (excerto 17 da análise de dados);

b – reflexão sobre a abordagem de ensino a partir do momento que teve aulas diferentes das que costumava lecionar o que levou a proporcionar aos seus aprendizes mais atividades voltadas ao uso prático e social do inglês, propiciando a imersão no idioma ao invés de manter o foco apenas na tradução, como costumava fazer (excerto 12 da análise de dados);

c – reflexão conjunta entre professor e aprendiz sobre como o processo de ensino e aprendizagem pode se desenvolver refletindo na mudança de metodologia, conforme a turma, pois a professora percebeu que, para cada grupo de aprendiz, existe uma forma diferente de trazê-los à aprendizagem (excerto 18 da análise de dados);

d – reflexão sobre recursos didáticos proporcionando a utilização de ferramentas tecnológicas para auxiliar o acesso ao idioma fora da sala de aula (excerto 19 da análise de dados).

5.3 Intenções e Objetivos do Curso Relacionados com as Práticas Reflexivas

Esta parte da pesquisa refere-se aos dados analisados na categoria denominada professor reflexivo. Nessa categoria, analisei se as intenções e objetivos do curso estavam relacionados com as práticas reflexivas (seção 5.2) adotadas pela professora em sala de aula. Dessa forma, faço as relações a seguir:

a - reflexão sobre suas ações em sala de aula, no momento em que elas acontecem ou posteriormente, visando o aperfeiçoamento ou a mudança dessas ações (excerto 17 da análise de dados);

Essa ação em específico, era praticada anteriormente pela professora Alice, mas não de forma sistematizada (conforme excerto HV-02, descrito na análise de dados). Após a sua participação no RNA, a docente teve acesso a teoria de Schön (1997) sobre os momentos em que o professor pode refletir em sua prática docente e tornou a reflexão diária em um hábito em sua atuação profissional. Cabe ressaltar que no excerto 17 da análise de dados, a professora destaca que no curso RNA havia um momento destinado para essas reflexões em grupo. Destaco, ainda, que no módulo 2 do curso (destinado à língua) foram abordados temas como: *Descrição de salas de aulas* e *Expressar o professor que é*, temas esses que levaram os cursistas a refletirem sobre seus contextos de trabalho, suas possíveis adversidades no ensino e como poderiam agir para solucionar situações adversas.

b – reflexão sobre a abordagem de ensino a partir do momento que teve aulas diferentes das que costumava lecionar o que levou a proporcionar aos seus aprendizes mais atividades voltadas ao uso prático e social do inglês, propiciando a imersão no idioma ao invés de manter o foco apenas na tradução, como costumava fazer;

Essa ação está diretamente vinculada aos conhecimentos adquiridos pela professora Alice no curso RNA. As temáticas sobre o ensino da língua-alvo abordadas no curso levou a professora a refletir sobre a eficácia da sua abordagem de ensino aplicada em sala.

Essa mudança de prática da professora foi motivada por meio das seguintes temáticas apresentadas no curso (ALMEIDA FILHO, 2018, p.08):

- Expressar o professor ou a professora que se é.
- Descrever salas de aula.
- Cultura na aprendizagem de línguas
- Escrever aos alunos na L-alvo.
- Dar retorno aos alunos.
- Comandos e instruções nas salas
- Interagir para adquirir
- Ensinar a língua na língua

Assim, o curso proporcionou, por meio de teorias de ensino na área, a mudança de abordagem da professora em sala de aula, o que traz a ela e a seus aprendizes um ganho imensurável para o processo de ensino e aprendizagem do idioma.

c – reflexão conjunta entre professor e aprendiz sobre como o processo de ensino e aprendizagem pode se desenvolver refletindo na mudança de metodologia, conforme a turma, pois a professora percebeu que, para cada grupo de aprendiz, existe uma forma diferente de trazê-los à aprendizagem;

A professora relatou nas entrevistas que começou a refletir sobre a sua metodologia de ensino, pois percebeu que para cada turma que lecionava, deveria haver uma forma de agir diferenciada. Dessa forma, a professora passou a conversar com seus aprendizes e a refletir e discutir com eles sobre a melhor metodologia a ser adotada para o ensino da língua-alvo;

O curso Reflexão na Ação abordou, conforme descrito no histórico do programa, a temática voltada à *Identidades no Ensino de Línguas (abordada no módulo 1)*, além da temática *Falar e Escrever sobre textos trazidos às salas (abordada no módulo 2)*, oportunizando, assim, que a docente refletisse sobre seu contexto de ensino e também sobre o perfil e interesses de seus aprendizes;

Ainda segundo Almeida Filho (2018, p.03), também foram tratadas as seguintes temáticas:

- Discutir planos de curso, planos de aula e atividades em aulas;
- Discutir questões do ensino, da aprendizagem de línguas e da formação.

Essas temáticas, de forma conjunta, causaram certa mudança no modo de agir e pensar da professora em relação às suas práticas pedagógicas, provocando uma melhora no processo de ensinar e aprender o idioma.

d – reflexão sobre recursos didáticos proporcionando a utilização de ferramentas tecnológicas para auxiliar o acesso ao idioma fora da sala de aula.

As temáticas relacionadas à *Atividades com Recursos Digitais e Comunicar-se no Ambiente Eletrônico da Pequena Comunidade* também foram proporcionadas aos cursistas do RNA, por isso, a professora Alice passou a refletir sobre as possibilidades de utilização de variados recursos a fim de aprimorar as atividades que poderiam ser ofertadas a seus aprendizes.

Após esses destaques, concluo que o curso Reflexão na Ação atinge seu objetivo, pois considera, na ação de ensinar, a necessidade do “pensar organizado e crítico que busca dúvidas, problemas, crises para crescer nessas ocasiões e voltar à prática com chances de mudanças, ainda que difíceis e até raras em boa parte das vezes” (ALMEIDA FILHO, p.23, 2018).

As mudanças e inserções de práticas pedagógicas da professora Alice em sala de aula demonstram que o curso Reflexão na Ação impactou de forma relevante e positiva a formação profissional da docente, uma vez que os resultados se fizeram presentes em seu contexto de atuação.

5.4 Objetivos da Pesquisa

Realizadas essas considerações, faço, neste momento, a verificação dos resultados considerando os objetivos de essa pesquisa. Primeiramente, destaco os objetivos específicos:

- 1- Verificar se há e quais são as **ações reflexivas** aplicadas pela professora cursista.

Conforme explanado nas respostas das perguntas de pesquisa, existem ações reflexivas aplicadas pela professora cursista em seu contexto de atuação influenciadas ou não pelo curso RNA que destaco a seguir:

- Reflexão na ação e sobre a ação docente;
- Reflexão sobre a eficácia de sua abordagem de ensino;

- Reflexão sobre metodologias adequadas ao público-alvo;
- Reflexão sobre os variados recursos didáticos tecnológicos visando ao apoio de atividades na língua-alvo.

2- **Relacionar** as intenções e **objetivos do curso** de formação continuada com as **possíveis práticas reflexivas** da professora cursista.

Segundo Almeida Filho (2018, p.23),

o nome deste curso é Reflexão na Ação para querer dizer que contamos com a ação de ensinar uma língua (...) para sediar nela o pensar organizado e crítico que busca dúvidas, problemas, crises para crescer nessas ocasiões e voltar à prática com chances de mudanças, ainda que difíceis e até raras em boa parte das vezes.

Diante da exposição das intenções do Curso Reflexão na Ação e das influências do curso nas práticas pedagógicas da professora, verifico que as intenções e objetivos do curso foram alcançados com a professora Alice, pois conforme já demonstrado, por meio das temáticas das aulas, das reflexões que ocorriam pelo grupo de participantes, a docente se percebeu como agente transformadora de suas práticas e, conseqüentemente dos resultados advindos dessas. Outra atitude da professora que foi motivada pela sua participação no RNA, e que considero relevante, foi a separação de um momento de suas aulas para oportunizar a reflexão dos aprendizes sobre a aquisição da língua inglesa. Essa atitude demonstra o quanto a professora foi impactada pelas propostas apresentadas no curso, ao ponto de implementá-las em suas aulas. Acredito que assim como uma formação continuada eficaz deve dar voz ao professor, o ensino em sala de aula precisa e deve oportunizar momentos de fala dos aprendizes para que juntos possam melhorar o processo de ensinar e aprender.

Para finalizar, em relação ao objetivo principal, *identificar eventuais influências de um curso de formação continuada nas possíveis práticas reflexivas de uma professora de LEM*, identifiquei que o curso Reflexão na Ação influenciou de maneira significativa a professora Alice a adotar práticas reflexivas em sala de aula, segundo seu depoimento por intermédio das entrevistas e também pela sua história de vida.

Durante a análise, verifiquei que a professora praticou quatro tipos de ações reflexivas em sala de aula:

1. Reflexão na ação e sobre a ação;
2. Reflexão sobre sua abordagem de ensino, com modificação dessa;
3. Reflexão conjunta com os aprendizes sobre metodologia de ensino;
4. Reflexão sobre os vários recursos didáticos tecnológicos para auxiliá-la na inserção de atividades no idioma.

A primeira ação reflexiva (Reflexão na ação e sobre a ação) já era praticada pela docente, porém não de forma sistematizada e teorizada (conforme exposto no excerto HV-2, descrito na análise de dados), assim, o curso RNA proporcionou a professora o conhecimento sobre a teoria de Donald Schön (1997) sobre os momentos em que o professor pode refletir sobre suas ações. Portanto, essa prática foi aprimorada pelo curso.

As demais práticas reflexivas foram influenciadas pelo RNA, conforme relatado pela professora Alice, pois disse que por meio das temáticas disponibilizadas nas aulas e das discussões realizadas em grupo, percebeu que poderia modificar suas ações em sala de aula. Assim, passou a adotar uma abordagem mais voltada ao uso prático e social da língua em detrimento da sua abordagem anterior voltada à tradução do idioma. Além disso, revisitou sua metodologia de ensino e passou a inserir recursos didáticos tecnológicos para atividades na língua-alvo.

5.5 Últimas Palavras

5.5.1 Contribuições da Pesquisa

Esta pesquisa pode contribuir com agentes da educação (gestores, supervisores e terceiros) interessados no desenvolvimento e implementação de cursos de formação continuada para professores em geral, mas especificamente, para professores de Língua Estrangeira Moderna (LEM).

A possibilidade de analisar um curso de formação continuada direcionado a professores de línguas oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB)

oportuniza a divulgação pública desses dados e pode fomentar novas pesquisas na área, destacando nuances que não foram observadas nesse estudo.

Esta pesquisa também pode contribuir com agentes de formação do Município de Valparaíso de Goiás ou até de outras regiões do Entorno²⁷ que se interessem em oferecer cursos de formação continuada a professores de inglês, pois poderão analisar o que vai ao encontro das necessidades da região e implementar, em seus municípios, um curso voltado à formação reflexiva de professores de línguas.

5.5.2 Limitações e Sugestões

Cursos de formação continuada são de extrema importância a todos aqueles que se dedicam a tarefa de ensinar. Estar em formação é pressuposto essencial para se manter atualizado, inserir práticas inovadoras e contribuir no aprimoramento pessoal e social do educando. Infelizmente, o que foi perceptível nesta pesquisa é a irrelevância dada, por secretarias de educação e entes federativos, ao tema Formação Continuada de Professores, dentro de suas respectivas áreas de atuação. O que muitas vezes é visível em cursos oferecidos aos docentes é: um Plano de Curso que não condiz com as práticas ofertadas durante a formação; temas obsoletos ou que, em nada lembram ou favorecem a modificação do contexto de atuação do professor e; (um dos mais agravantes) formadores despreparados, sem experiência teórica e prática para estarem à frente de uma formação continuada.

O curso Reflexão na Ação apresenta esse resultado tão relevante para a prática da professora Alice porque foi pensado por um coordenador-geral, o professor Almeida Filho, que tem vasta experiência no campo do ensino de línguas e conhecedor dos processos de ensinar e aprender que ocorrem dentro de uma sala de aula. Além disso, é um teórico renomado no campo da Linguística Aplicada.

O RNA traz em seu quadro de formadores, professores que atuam no curso de pós-graduação *stricto sensu* no Programa de Linguística Aplicada da UnB que são altamente capacitados para ministrar os temas que se propuseram.

²⁷ Entorno é a região que corresponde às cidades que fazem divisa com o Distrito Federal.

A ressalva que faço em relação ao curso é sobre a questão da divulgação a professores de outras regiões, como o Entorno de Brasília. É sabido que o curso disponibiliza essas informações por meio do site do PGLA, mas muitos professores, principalmente os que atuam em regiões afastadas de Brasília, não sabem da oferta de um curso voltado à formação continuada de professores de línguas. Uma outra questão refere-se a apresentação dos objetivos do curso que poderiam estar de forma mais clara e didática para facilitar o acesso dos professores cursistas com as intenções do curso.

Durante a análise dos dados, percebi, por meio do conhecimento sobre o perfil dos cursistas, que a grande maioria dos participantes sentiam-se motivados em buscar a formação continuada. A coordenadora Denise, inclusive, destacou uma das participantes que lecionava em uma escola pública com situações de ensino muito desfavoráveis, mas que se apresentava muito feliz e disposta em participar da formação. Essa mesma característica foi evidenciada na professora Alice.

A situação contrária também foi demonstrada, por meio de relatos da coordenadora Denise, quando destacou um cursista que se mantinha alheio às práticas aplicadas e sempre culpava os alunos pelo insucesso na aprendizagem. Dessa forma, julgo relevante o trabalho com temas relativos à importância da motivação de professores e aprendizes no processo de ensino e aprendizagem.

A sugestão que faço é uma ênfase mais pontual na reflexão por parte do aprendiz em sala de aula. Se possível, implementar um momento maior para a discussão dessa temática no curso e, assim, oportunizar aos participantes, o entendimento sobre a importância de inserir os aprendizes nesse ciclo reflexivo.

Após esta pesquisa, verifiquei, também, que um dos grandes responsáveis por uma formação de qualidade é justamente o formador. Ele é quem prepara o cenário para que aconteçam o diálogo, a aprendizagem colaborativa, a escuta sensível e a resolução de questões com a ajuda de todos.

Com relação às limitações que encontrei para realizar essa pesquisa, destaco não ter podido fazer uso das gravações dos alunos por causa do processo de autorização para uso das informações e também a não observação das aulas da professora. Tais ferramentas de coleta de dados poderiam enriquecer as informações descritas neste estudo.

Julgo pertinente, como sugestão, o estabelecimento de parceria entre o Departamento de Linguística Aplicada (PGLA) com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) para que haja uma ampla divulgação aos professores de línguas e a oportunidade de participarem do curso.

A colocação acima visa alcançar o grupo de professores de línguas que atuam no Distrito Federal, mas existe um outro público de professores do Entorno de Brasília que também necessitam conhecer o curso Reflexão na Ação. Utilizo a palavra “necessitam”, pois essas regiões não possuem uma escola como a EAPE que oportuniza cursos específicos aos professores, principalmente à professores de línguas. Diante do cenário apresentado, sugiro uma divulgação específica para esses docentes que atuam nessas regiões, como por exemplo, por meio de convites direcionados às secretarias de educação desses municípios.

Finalizo este capítulo enfatizando que o valor e a importância do curso de formação continuada só serão visualizados pelos professores quando quem os desenvolva também o faça com responsabilidade na elaboração dos objetivos da formação, com a colocação de formadores capacitados para as metas que se deseja atingir e, principalmente quando os seus resultados forem satisfatórios, a ponto de serem percebidos pelo aprendiz. Portanto, sugiro mais pesquisas no campo da:

- Formação dos formadores de professores;
- Motivação dos docentes e aprendizes;
- Aprendizagem Colaborativa;
- Reflexão e autonomia dos professores e aprendizes.

REFERÊNCIAS

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

ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história Oral**. Rio de Janeiro. Editora: FGV, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de. **Curso Reflexão na Ação para Formação Continuada de Professores de Línguas**. UnB, mimeo, 2018.

_____. **Definição de linguística aplicada**. Disponível em: <<http://pgla.unb.br>>. Acesso em: 26/07/2017.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP. Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª Ed. 2009.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas – 6ª Ed.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

_____. Um Guia do Processo de Formação de Professores de Língua(s) por Competências. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V de A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2011. p.110-127.

_____. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos Cursos de Letras na Formação dos professores de Línguas: Ontem, hoje e sempre. In: Silva, K.A. da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol.1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.235- 255.

ARANHA, M.L. de A. **História da Educação e da Pedagogia – Geral e do Brasil**. 3ª ed. Ver. e ampl. São Paulo: moderna, 2006.

BOGDAN, C. R, BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Editora: Porto. LDA, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CARDOSO, A.M.; PEIXOTO, A.M.; SERRANO, M.C; MOREIRA, P. O Movimento da Autonomia do Aluno. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação Reflexiva de professores: estratégias de Supervisão**. Porto Editora, LDA – Porto, 1996. p.63-83.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo**. 23 ed. revista e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M.C. DE G. (Orgs). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, V.4, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p.57-67.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.19-32.

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

FALSARELLA, A.M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 – (coleção formação de professores).

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p.145-152.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004. p.69-75.

GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.367-388.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148–173.

GIMENEZ, T. Desafios Contemporâneos na Formação de professores de Línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M.M, ABRAHÃO, M. H. V, BARCELOS, A.F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. ALAB. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p.183-201.

GRAHAM, R.G. **Análise de dados qualitativos**. Editora: Artmed; S.A, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais humanas**. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. O., TOSCHI, M.S. **Educação escolar: estrutura e organização**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outras oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.63–93.

LIBERALI, F.C. e MAGALHÃES, M.C.M. Formação de Professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES. J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009. p.43-66.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.1-10.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: autores associados, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S., Deslandes, S. F; NETO O. C.; GOMES, R. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 2002. p.9–29.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOURA FILHO, A.C.L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2005.

_____. **Reinventando a aula – por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado

em Linguística. Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2000.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTEIRO, S. B. **Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa**. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.128–147.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S.(Org.), DESLANDES, S. F., NETO, O. C., GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2002. p.51-66.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org). **Os Professores e sua formação**. 2ª Ed. (Nova Enciclopédia, 39). Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1997. p.13-33

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Editora: Cortes, S.P. 2012.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin. N. K. & Lincoln, y.s. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p.83– 97.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.29-68.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SEVERINO, J.A. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S.Z. de (Org.). **Formação de educadores: Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no**

Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.174-184.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.77-91.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre, Editora: Penso, 2011.

STURM, L. A Pesquisa – Ação e a Formação Teórico – Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA – ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p.339–350.

_____. Conhecendo a Realidade Escolar para uma Formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. de G.; KANEKO – MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares.** Vol. 1.; Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 11, Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.73–96

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VALADARES, J.M. O Professor diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.215-232.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação de Professores de Línguas: passado, presente e futuro. In: Silva, K.A. da. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-255.

_____. A Formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V.A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí, Paco Editorial: 2011. p.155-174.

YIN, R.K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 2ª ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA CURSISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinada, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Luciana da Conceição Silva, como doação, o direito de uso de documentos e de entrevistas escritas e/ou orais por mim concedidos a ela sobre meu processo de formação continuada como professora de Língua Inglesa e sobre aspectos de minha vida profissional relacionados à docência. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informada de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, 04 de fevereiro de 2017

Alice

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA COORDENADORA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ abaixo assinada, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Luciana da Conceição Silva, como doação, o direito de uso de documentos e de entrevistas escritas e/ou orais por mim concedidos a ela sobre o processo do curso de formação continuada, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação, do Departamento de Linguística Aplicada (PGLA) e, também, sobre aspectos de minha vida profissional relacionados a ele. Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas. Fui informada de que terei minha identidade preservada por pseudônimo, conforme um dos princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Brasília, 12 de maio de 2017.

Denise

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR GERAL DO CURSO RNA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a utilização, por Luciana da Conceição Silva, de dados sobre o curso de formação continuada, Reflexão na Ação, ofertado pelo programa de Pós-graduação de Linguística Aplicada (PGLA), na Universidade de Brasília (UnB). Tal autorização envolve a utilização dos referidos dados, no todo ou em parte, em dissertação de mestrado, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, _____ / _____ / 2019

Profº Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

APÊNDICE D – HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CURSISTA

INTRODUÇÃO

O estudo da autonomia requer o entendimento de construtos teóricos necessários para que o conceito do termo não se reduza a estudo autodidata ou individualismo. Autores como Benson, Little, Smith, Holec, entre outros, abordam esse tema e falam de fatores como disciplina, capacidade de tomar decisões conscientes, saber fazer escolha de materiais e aprender além dos limites da instituição educacional.

Para relatar uma experiência de aprendizado autônomo baseado nessas concepções e verificar, na prática, o desenvolvimento desses construtos, apresento neste trabalho a história de vida de uma participante, que aqui chamarei de Alice, 29 anos de idade.

Alice teve seu primeiro contato com a língua inglesa, aos cinco anos de idade, por intermédio da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, conhecida como “a igreja dos Mórmons.” Por intermédio dos missionários conheceu o idioma e pôde trocar experiências, uma vez que os missionários também não estavam totalmente familiarizados com a língua portuguesa.

Começou seus estudos no idioma de forma autônoma utilizando as ferramentas disponíveis na época como dicionários, músicas e filmes. Procurou direcionar seu aprendizado adaptando-o ao seu estilo e ritmo. Procurava sanar suas dúvidas com os missionários e dedicava-se a se aprofundar em questões idiomáticas da língua.

A participante lecionou em cursos de idiomas e cursou faculdade de Letras com habilitação em inglês-português. Já fez prova de certificação internacional e hoje estuda o alemão, além de se preparar para cursar o mestrado na área de Linguística Aplicada. É concursada como professora de língua inglesa para alunos do 6º ao 9º ano, além de continuar a lecionar em cursos de idiomas.

HISTÓRIA DE VIDA

ALICE – A CURIOSA

A curiosidade, algo natural em crianças, era também para Alice que gostava de saber como as coisas funcionavam, desde máquinas, brinquedos, receitas e a forma de se comunicar. Alice relata que quando tinha por volta de cinco anos de idade, sua mãe lhe falou que havia vários idiomas ao redor do mundo, e pessoas usavam centenas de palavras diferentes para se referir à palavra “porta”, por exemplo. A menina sempre ficava intrigada com o fato de que existiam códigos diversos para a comunicação e questionava-se: como isso era possível? Analisava que mesmo o idioma sendo diferente, aquelas pessoas eram iguais a ela, mesmo fazendo uso de palavras estranhas para dizer uma coisa que sabia exatamente o que era. Alice ficava encantada a cada descoberta. Foi nesse momento que resolveu começar seu primeiro contato com outro idioma, a língua inglesa.

A história de Alice com relação à língua inglesa desenvolveu-se exatamente no seio de duas instituições: família e igreja. A família de Alice frequentava a igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, também conhecida como “a igreja dos Mórmons” e por aquela famosa dupla de missionários americanos, que andam pelas ruas pregando os princípios da igreja. Durante toda a sua infância, a língua inglesa esteve presente em seu cotidiano. Relata que os missionários sempre foram muito educados e comunicativos, abrindo muito espaço para sanar sua curiosidade sobre como a língua “funcionava”. Era uma relação de troca, pois eles também se sentiam à vontade para tirar dúvidas a respeito da língua portuguesa, uma vez que, antes de eles chegarem aqui para realizar a missão religiosa, não haviam tido muito tempo para aprender o idioma. Era uma troca de aprendizados. Tudo o que Alice ensinava aos americanos em português, ela aprendia o correspondente em inglês. Essa relação foi muito importante para a menina, pois os americanos sempre a atualizavam sobre músicas, cultura, filmes e expressões idiomáticas.

A vontade em aprender cada vez mais o idioma era visível. Alice passava noites a fio traduzindo as letras das músicas de suas bandas preferidas, o que lhe rendeu algumas decepções. Realizava essas traduções com um

dicionário antigo, enorme do seu lado, pois não havia internet para guiá-la nas traduções. As expressões que não conseguia decifrar, anotava em um caderninho para esclarecer com os missionários, sempre que possível. Como toda criança, adorava os filmes da Disney. Após assisti-los em português e memorizar bem o enredo, assistia-os novamente em inglês para fazer as correspondências. Dessa forma, segundo a ela, ficava bem mais fácil assimilar as expressões, acontecimentos e, esse método é algo que utiliza até hoje na prática docente com seus alunos.

A PROFESSORA AUTÔNOMA

Tantas experiências com o aprendizado da língua inglesa despertou em Alice o interesse em dividi-las com as pessoas o que a levou a lecionar em cursos particulares em escolas de idiomas. Posteriormente, passou a cursar Letras–inglês-português em uma faculdade particular. Durante o ensino superior percebeu que já se comunicava bem e entendia os processos estruturais da língua. A faculdade proporcionou o conhecimento teórico da didática para o ensino do idioma, além de abordagens para transmiti-lo.

Durante o curso, ajudava vários colegas que tiveram pouco ou nenhum contato com a língua inglesa. Essa situação proporcionava mais aprendizado e paixão por poder compartilhá-la. Essa paixão levou-a a prestar um concurso público para lecionar inglês no Ensino Básico para alunos do 6º ao 9º ano.

Alice procura manter-se sempre atualizada sobre as tendências que os alunos estão seguindo: músicas, bandas, seriados, filmes, tudo o que puder aproveitar para usar a mesma linguagem deles. Acredita que assim, há um interesse maior por parte dos alunos em aprender o idioma, pois enxerga a aplicabilidade da teoria. Dessa forma, considera ser mais fácil se concentrar e se dedicar a algo quando você realmente se interessa por ele.

Agora, como professora, Alice percebe a necessidade de desenvolver competências autônomas em seus alunos, pois como começou sua trajetória criando seus próprios métodos de estudo, sabe exatamente que cada pessoa deve construir seu ritmo, definir suas prioridades e as áreas de interesse. Afirma ainda, que não há vícios, pois o aprendiz vai conhecer a estrutura na íntegra,

para depois adaptar as expressões idiomáticas. Contudo, ser autônomo na concepção de Alice exige muita dedicação, disciplina e persistência. No caso do inglês, aconselha não se desanimar com traduções literais e mecânicas que se costumam produzir no início do aprendizado e nem com a vergonha de falar com alguém que tenha domínio do idioma ou até mesmo um falante nativo. Alerta que se deve reconhecer que todo esse processo faz parte da aprendizagem. O importante é utilizar todas as ferramentas que se possui para desenvolver cada vez mais o aprendizado.

Alice reconhece muitas vantagens em ser um aprendiz autônomo, mas ressalta que no caso de uma língua estrangeira, não basta apenas aprender, há a necessidade de praticar e, na maioria dos casos, quando se aprende sozinho, não há com quem praticar o que aprendeu na teoria. Por mais que se dedique bastante tempo à prática auditiva, com músicas, filmes, seriados e consiga entender de fato o que está ouvindo, a habilidade de fala fica comprometida, dessa forma, cria-se um sentimento de vergonha e insegurança quando surge a oportunidade ou necessidade de falar inglês.

Alice avalia ser normal sentir-se inseguro na hora de falar, de se expressar em um idioma diferente. A frustração também pode estar presente ao se perceber que não domina algo que, em determinado momento, achava que já havia adquirido. É necessário entender que os ritmos, as oportunidades para prática e as habilidades são diferentes para cada aprendiz.

UMA COISA PUXA A OUTRA

A professora Alice especializou-se em Docência da Língua Inglesa, quando pôde aprender várias metodologias de ensino. Também fez uma prova de certificação internacional (TOEIC). Relata que suas expectativas foram superadas e se sentiu animada em se especializar ainda mais, se dedicar ao desenvolvimento de suas habilidades e competências no idioma e anseia fazer outras provas, como o TOEFL, IELTS e repetir o TOEIC, pretendendo tirar uma nota ainda melhor. Alice acredita que esse tipo de certificação para o professor confere maior credibilidade e confiança junto aos alunos que estudam com a certeza de que o professor realmente domina o idioma, além de muitas vezes, espelharem-se no professor para aprender ainda mais.

Alice está estudando Alemão e acredita que quando se possui conhecimento de uma língua estrangeira fica muito mais fácil aprender outra, principalmente quando se aprende idiomas com a mesma raiz e se percebe as semelhanças entre as palavras estudadas. No caso do Alemão e do Inglês, por serem idiomas com raízes anglo-saxônicas, as semelhanças são muito fortes, facilitando muito a memorização quando se aprende uma palavra ou expressão nova, além desse novo idioma, Alice pretende fazer mestrado na área de Linguística Aplicada.

COMPARTILHAR PARA RECEBER

Alice se lembra do início do seu aprendizado na língua inglesa e a dificuldade em traduzir suas músicas, pois a única ferramenta que dispunha era um imenso dicionário antigo. Hoje, graças ao advento da internet, pode se atualizar sempre em relação à cultura, às expressões, às tendências e aos programas como o skype, que oportuniza conversas com moradores de asilos em diversas cidades dos Estados Unidos com a intenção de se praticar a conversação no idioma e ao mesmo tempo fazer companhia a essas pessoas que, muitas vezes, não têm com quem conversar. Acredita que essa ação acrescenta muito a ambas as partes.

A professora Alice realiza-se cada dia mais na sua prática em sala de aula e em contato com as várias realidades com que lida. Nos cursos de idiomas e na escola pública, seu verbo no momento é “COMPARTILHAR”. Alice acredita ter influenciado algumas pessoas com sua história e experiência de aprendizagem autônoma, principalmente no curso de idiomas, quando contava aos seus alunos como havia aprendido e quais ferramentas utilizava. Percebia que seus alunos sentiam-se motivados pela possibilidade de aprender de forma eficaz o idioma com a ajuda da professora. Alice só lamenta não ter podido acompanhar o desenvolvimento do aprendizado dessas pessoas, devido à falta de contato posterior.

O SUCESSO DO APRENDIZ DE LÍNGUAS

Alice mostra por meio de sua história de vida que possuímos todas as ferramentas necessárias para se aprender inglês. A internet se apresenta como uma grande porta para adentrar as diversas fronteiras, os diversos países. É preciso destacar que só a vontade de aprender não é suficiente, pois disciplina, planejamento, pesquisa e a colaboração de outros atores são fundamentais para o sucesso no aprendizado.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA FORMAÇÃO CONTINUADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA

(elaborado para a professora cursista)

Subcategorias

- **Conceituação**
 - 1 – O que você entende sobre o termo formação continuada?
- **Relevância do tema**
 - 2 – Você considera importante realizar cursos de formação continuada?
- **Motivação em realizar cursos de formação continuada**
 - 3 – O que te motiva a participar de cursos de formação continuada?
- **Formação continuada de professores de línguas**
 - 4 – O seu curso de formação inicial te capacitou para a prática em sala de aula?
 - 5 – O município de Valparaíso de Goiás oferta cursos de formação continuada, específicos para os professores de idiomas?
 - 6 – Os alunos percebem que a disciplina de língua inglesa é ofertada com pouca relevância pelo poder público municipal?
 - 7 – Com relação aos objetivos do curso Reflexão na Ação, eles foram transmitidos de forma clara aos participantes?
 - 8 – Como o curso Reflexão na Ação proporcionava momentos de reflexão sobre a prática de sala de aula?
 - 9 - O curso Reflexão na Ação te fez perceber que, em alguns momentos de sua prática docente, você poderia ter agido de forma diferenciada?
 - 10 – O curso Reflexão na Ação te proporcionou algum conhecimento teórico na área de língua inglesa que você desconhecia?
 - 11 – Como foi a experiência em participar de uma formação continuada voltada para professores que lecionam idiomas distintos?
 - 12 – Após a sua participação no RNA, você chegou a modificar alguma prática em sala de aula?
 - 13 – Com relação aos conhecimentos transmitidos no RNA, o que você considera que foi mais relevante?
 - 14 – Na sua opinião, quais devem ser os objetivos de um curso de formação continuada voltado para professores de línguas?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR REFLEXIVO

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

CATEGORIA: PROFESSOR REFLEXIVO

(elaborado para a professora cursista)

Subcategorias

- **Reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação**
 - 1 – Como você procura apresentar a língua inglesa a seus alunos?
 - 2 – Após a sua participação no RNA, você adotou alguma prática diferenciada?
 - 3 – Você costuma analisar situações ocorridas em sala de aula, no momento em que elas surgem? Se sim, essas análises te fazem pensar em como pode agir, nesse momento, em específico?
 - 4 – Você percebe alguma mudança na sala quando procura agir de maneiras diferentes em situações já ocorridas, nesse mesmo ambiente?
 - 5 – Você procura inserir práticas pedagógicas que façam o aluno buscar soluções para questões levantadas em sala sobre o idioma? Poderia citar algumas?
 - 6 – Você costuma ministrar apenas os conteúdos propostos nos livros didáticos ou busca outras fontes de ensino?
- **Reflexão do Aprendiz**
 - 7 – Você acredita que o aluno também deve e pode refletir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem?
 - 8 – Que momentos você considera propícios em sala de aula para trabalhar a reflexão? Você já realizou esses momentos com a sua turma?
- **Reflexão em grupo**
 - 9 – Você costuma compartilhar situações ocorridas em sala de aula ou até no ambiente escolar com os seus colegas de trabalho?
 - 10 – Na Unidade de Ensino onde você atua são propiciados momentos de diálogo sobre questões diárias relacionadas aos alunos? Caso existam esses momentos, eles ajudam a promover soluções para o enfrentamento de questões que atrapalham o processo educativo?
 - 11 – Você já experimentou alguma prática pedagógica nova, em virtude de uma experiência vivida e compartilhada por um (a) colega de trabalho? Se sim, houve sucesso nesta aplicação?
 - 12 – Você considera esses momentos de troca de experiências com os seus colegas de trabalho um tipo de formação continuada? Por quê?
- **Relação professor – aluno**
 - 13 – Como você classificaria o seu relacionamento com os aprendizes?
 - 14 – Você consegue identificar quando um aluno possui interesse em aprender o idioma? Poderia citar algumas características de um aluno com esse perfil?
 - 15 – E quando ocorre o contrário? Como você procura demonstrar a importância do idioma para a vida do aluno?
 - 16 – Você acredita que na sala de aula, aluno e professor conseguem descobrir, juntos, como melhor aprendem e ensinam? De que forma?
 - 17 – Como você visualiza o papel do professor atualmente?

APÊNDICE G – FORMAÇÃO CONTINUADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA

(elaborado para a coordenadora/professora do curso Reflexão na Ação)

Subcategorias

- **Conceituação**

1 – O que você entende sobre o termo formação continuada?

- **Relevância do tema**

2 – Você considera importante realizar cursos de formação continuada?

- **Formação continuada de professores de línguas**

3 – Qual o perfil dos professores que fazem o curso Reflexão na ação?

4 – De que forma os objetivos do curso Reflexão na Ação foram transmitidos aos cursistas?

5 – Como o curso Reflexão na Ação propiciava momentos voltados à prática reflexiva em sala de aula? De que maneira esses momentos eram apresentados aos cursistas?

6 – Como foi a experiência em participar de uma formação continuada voltada para professores que lecionam idiomas distintos?

7 - Os professores cursistas foram estimulados a pesquisar ou resolver situações-problema colocadas no curso?

8 – O curso de alguma maneira proporcionou teorias, além da apresentadas na ementa?

9 – Na sua opinião, os professores saíram do curso, sentindo-se mais “empoderados” e dispostos a aplicarem novos conhecimentos em sala de aula?

APÊNDICE H – PROFESSOR REFLEXIVO

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

CATEGORIA: PROFESSOR REFLEXIVO

(elaborado para a coordenadora/professora do curso Reflexão na Ação)

Subcategorias

- **Concepção de professor reflexivo**

1 – Qual é a concepção de professor reflexivo adotada pelo curso Reflexão na Ação?

2 – Você acrescentaria algo mais sobre o que é ser um professor reflexivo?

- **Percepção do conceito de “Reflexão” pelos professores cursistas do RNA**

3 – Em algum momento ficou perceptível para você que os cursistas haviam assimilado o conceito de professor reflexivo pautado pelo RNA?

- **Reflexão do Aprendiz**

4 – A reflexão por parte do aprendiz foi abordada no curso Reflexão na Ação? Se sim, de que forma o tema foi apresentado aos cursistas?

5 – Os professores cursistas do RNA, acreditam que os alunos também devem fazer parte desse ciclo reflexivo durante o processo de ensino e aprendizagem?

- **Relacionamento professor mediador e cursista**

6 – Na posição de professora, como você classificaria o seu relacionamento com os professores cursistas?

7 – Você conseguiu identificar algum professor muito motivado em estar realizando o curso Reflexão na Ação?

8 – Ocorreu o contrário? Algum aluno se mostrou apático aos conhecimentos transmitidos?

9 – O que você, como professora do curso, experienciou de novidade junto com os cursistas?

10 – Você poderia compartilhar os resultados advindos do curso RNA como professora?

11 – E como coordenadora? Qual a sua avaliação sobre essa edição do RNA?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA CURSISTA

1 – Em que momento você sentiu ou percebeu a necessidade de aprender inglês de forma autônoma?

2 – Quais as principais influências para a aprendizagem do idioma?

3 – Como você elabora seus planos de estudo e seleciona o material didático que utiliza?

4 – Quais as vantagens e desvantagens da aprendizagem autônoma de inglês?

5 – O conhecimento de uma língua estrangeira facilita ou não na aprendizagem de uma segunda língua estrangeira? Comente.

6 – Você se considera bem sucedido igualmente na aprendizagem das quatro habilidades? Desenvolva.

7 – Você já fez provas de certificação internacional? Em caso afirmativo, qual o papel delas no seu processo de aprendizagem?

8 – E a questão da ansiedade, diante da aprendizagem, diante da performance?

9 – Você utiliza a WEB para avançar no aprendizado de inglês? Em caso afirmativo, como a utiliza e quais são as vantagens dessa mídia sobre as demais?

10 – O que você está fazendo agora com relação ao estudo de inglês?

11 – Você, de alguma forma, já repassou sua experiência de aprendizado autônomo para alguém? Essa pessoa conseguiu algum êxito ao reproduzir a sua experiência?

12 – Você quer falar mais alguma coisa sobre esse assunto, sobre autonomia?

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO

(Elaborado para a coordenadora do curso Reflexão na Ação)

INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS BÁSICAS SOBRE A COORDENADORA DO MÓDULO DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO REFLEXÃO NA AÇÃO (RNA)

- 1 - Nome:
- 2 - Cidade onde reside:
- 3 - Há quanto tempo estuda inglês:
- 4 - Há quanto tempo leciona inglês:
- 5 - Escola(s) onde leciona atualmente:
- 6 - Faça um breve histórico de seu aprendizado de língua inglesa:
- 7 - Faça um breve histórico de sua vida profissional como professora de inglês:
- 8 - Como surgiu a oportunidade de você coordenar o módulo de língua inglesa no curso Reflexão na Ação?
- 9 - Caso queira acrescentar mais alguma informação que achar pertinente, utilize o espaço abaixo:

Valparaíso de Goiás, 29 de janeiro de 2019.

ANEXO A – HISTÓRICO DO CURSO REFLEXÃO NA AÇÃO



INGLÊS E ESPANHOL

Patrocínio e organização do PGLA (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada)

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EXTENSÃO

EDIÇÃO 1-2018

Quintas-feiras à tarde das 14 às 17 horas.

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 Lingulnova 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, docentes e especificação dos tópicos (Atualizar, por favor, nomes, tópicos e datas.)

Datas	Módulos	Conteúdos (tópicos)
15 mar	Módulo 1 Conhecimento e Gestão	Boas vindas e apresentação do Curso RNA José Carlos Almeida Filho
	Módulo 2 Língua	Expressar o professor que se é Danielle Paz (Inglês) Rocío (Espanhol)
06 abr	Módulo 1 C&G	Cultura no Ensino de Línguas Lucia Maria D'Assunção Barbosa
	Módulo 2 Língua	Descrever salas de aula Dione Dantas (Inglês) Renata Guimarães (Espanhol)
13 abr	Módulo 1	O ensino da gramática em contexto de uso Gladys Camargo
	Módulo 2	Possibilidades de retorno à produção dos alunos Ivana Costa (Inglês)

		Keni Carla (Espanhol)
20 abr	Módulo 1	Os processos de aprender e ensinar Línguas José Carlos Paes de Almeida Filho
	Módulo 2	Comandos e instruções na sala de aula Dione Dantas (Inglês) Yamilka Rabasa (Espanhol)
27 abr	Módulo 1	Identidades no Ensino de Línguas Mariana Mastrella de Andrade
	Módulo 2	Conversar para a aquisição Kaline Girão (Inglês) Célio Gil (Espanhol)
04 mai	Módulo 1	Crianças aprendendo línguas Janaína Soares
	Módulo 2	Ensinar a forma da língua na língua Joana Grant (Inglês) Rosilei Justiniano (Espanhol)
11 mai 7ª. sem	Módulo 1	Preparar aulas para a aquisição José Carlos Paes de Almeida Filho
	Módulo 2	Escrever aos alunos na língua-alvo Dione Dantas (Inglês) Aline Oliveira - Espanhol
18 mai	Módulo 1	O que vem agora? Proposta pós-curso. Augusto Moura Filho
	Módulo 2	Comunicar-se no ambiente eletrônico da pequena comunidade Juliana Paz (Inglês) Larisse Lázaro (Espanhol)
25 mai	Módulo 1	Planejamentos para a aquisição Rosane de Sá Amado
	Módulo 2	Falar e escrever sobre textos nas aulas Dione Dantas (Inglês) Rosyanne Lourenço (Espanhol)
01 jun	Módulo 1	Avaliação do módulo Conhecimento e Gestão Augusto Moura Filho
	Módulo 2	Avaliação do módulo Língua Dione Dantas (Inglês) Keni Carla (Espanhol)

3. Avaliação dos participantes

- (a) Atividades cumpridas e registradas em pelo menos 7 sessões (30 pontos)
- (b) Autoavaliação com critérios tomando nível desejável como guia (30 pontos)
- (c) 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 Vásquez

4. **Bibliografia** básica recomendada aos participantes

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Edição comemorativa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

_____. O professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. O Ensino de Línguas no Brasil desde 1978. E Agora? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, vol. 1, nº 1, 2001;

ANTHONY, Edward Abordagem, Método e Técnica. In Revista HELB, Vol. 01, no. 04, PGLA/UnB. Tradução de Andreza Meirelles, Vânia Rodrigues e José Carlos P. Almeida Filho. Brasília, 2011.

CONSOLO E SILVA. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/luciano/CAEO%202015/moNografia%20caeo/OneDrive/Documentos/pr%C3%A9projeto/defesa%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20lingu%C3%ADstica%20exame%20epple.pdf>. Acesso em 13 ago. 2016;

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. Pelotas: Revista Ensino e Pesquisa, vol. 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. 24/02: 161-176, 1990;

SCHULZ, Almiro. Dilemas éticos da prática docente. Revista Quaestio. Sorocaba, UNISO, 2007, v.9, n.2., p.99-115;

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.