

RESSALVA

Atendendo solicitação do autor,
o texto completo desta tese será
disponibilizado somente a partir
de 24/04/2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Rodrigo Nascimento de Queiroz

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO
E AUTÔNOMO

São José do Rio Preto

2019

Rodrigo Nascimento de Queiroz

A (RE)SIGNIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO
E AUTÔNOMO

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto

2019

Q3(

Queiroz, Rodrigo Nascimento de

A (re)significação de experiências de uma professora de língua inglesa: : desenvolvimento profissional contínuo e autônomo / Rodrigo Nascimento de Queiroz. -- São José do Rio Preto, 2019
226 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

1. Cognição do Professor. 2. Desenvolvimento Profissional. 3. Experiências. 4. Prática Reflexiva. 5. (Re)significação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Rodrigo Nascimento de Queiroz

A (re)significação de experiências de uma professora de língua inglesa:
desenvolvimento profissional contínuo e autônomo

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCAR – São Carlos/SP

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva
UERJ – Rio de Janeiro/RJ

Profa. Dra. Paula Tavares Pinto
UNESP – São José do Rio Preto/SP

Prof. Dr. João Antônio Telles
UNESP – Câmpus de Assis/SP

São José do Rio Preto

24 de abril de 2019

AGRADECIMENTOS

À Jesus Cristo por iluminar e resguardar minhas ideias e pensamentos, por meio da intercessão de Nossa Senhora de Aparecida com sua divina proteção.

Aos meus amados pais, Rui e Lindalva por investirem no meu caminho educacional, apoiarem meus sonhos e compreenderem a importância desta fase em minha vida.

Ao professor e orientador Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelos direcionamentos coerentes, consolidados e contínuos. Por inspirar minhas motivações para continuar investindo na produção científica e acadêmica sobre questões da formação de professores e da avaliação no ensino de línguas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À professora Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula por proporcionar momentos férteis de partilhas avaliativas durante o debate no IX Selin, na qualificação e na defesa desta tese. Suas contribuições foram valiosas para que meus questionamentos estivessem conduzidos pela coerência investigativa.

À professora Dra. Melissa Alves Baffi-Bonvino, pelas significativas e esclarecedoras contribuições durante a qualificação.

À professora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva pela gentis e valiosas palavras durante a defesa que possibilitaram o aprimoramento de meu olhar para o objeto investigado. Essas partilhas auxiliam na expansão do meu conhecimento e da experiência no papel de professor-pesquisador.

À professora Dra. Paula Tavares Pinto pela sensibilidade em enxergar minha investigação como um movimento que intenta valorizar a vida profissional do professor de língua inglesa em contextos de ensino-aprendizagem da escola pública brasileira. Agradeço ainda pelos posicionamentos críticos quanto à organização textual e metodológica da tese.

Ao professor Dr. João Antônio Telles pelos questionamentos construtivos que possibilitaram o desenvolvimento das ideias propostas pelo objetivo investigado nesta tese. E, ainda pelo

discurso que fortaleceu meu engajamento para empreender ações profissionais conscientes do meu papel como professor de língua inglesa.

À professora Dra. Solange Aranha, pela leitura inicial do texto para banca de qualificação e das críticas construtivas e esclarecedoras.

Às queridas amigas Cleide, Queila e Simone por participarem de momentos inesquecíveis de celebrações, conselhos preciosos e partilhas de experiências. Agradeço também por fazerem parte da minha história de formação profissional e de me ensinarem os valores reais do sentido de aprender a “ser” educador em um ciclo contínuo.

À minha amiga Célia Pires de Almeida (*In Memoriam*) por proporcionar lembranças alegres de partilhas, conselhos e diálogos constantes que sempre concederam-me força para continuar aprendendo. Agradeço por fazer parte da minha formação como sujeito e como profissional da área da educação.

À professora Dra. Maria das Graças da Silva, pelo profissionalismo em administrar as ações do Doutorado Interinstitucional (DINTER) celebrado entre a Universidade Federal do Acre e a Universidade Estadual Paulista. Agradeço também por participar intensamente do meu percurso de história profissional, como minha professora formadora e minha querida amiga.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE).

Aos colegas do grupo de pesquisas ENAPLE – CCC, Camila Colombo, Aline Fernandes, Elen Dias, Mônica Fernandes, William Silva e Daniel Silva.

À professora-participante desta investigação por enriquecer minhas experiências profissionais, reconstituindo minhas cognições no papel de professor formador e pesquisador. Agradeço por oportunizar com que fosse possível compartilhar nossos conflitos profissionais, com a finalidade principal de desenvolver e crescer forma crítica e reflexiva no percurso de investigação. E, ainda por compreender minhas intenções de pesquisa, demonstrando que a sua (re)aprendizagem será contínua e responsável com a qualidade de sua prática de ensino.

RESUMO

Os conflitos, anseios e indagações são características que compõem o conjunto de experiências da formação profissional do professor de língua inglesa (LI). As experiências profissionais podem revelar-se como objetos para instrumentalizar a reflexão contínua que possibilite um desenvolvimento demarcado pelos fatores contextuais e as atitudes pedagógicas do professor. O objetivo geral é propor a implementação de uma investigação que propicie o engajamento de atitudes transformadoras orientadas a partir de práticas reflexivas e colaborativas, possibilitando assim um processo de (re)significação das experiências de uma professora de LI. No intuito de compreender o contexto profissional do professor de línguas e permitir a interpretação adequada de ferramentas que partem de princípios da prática reflexiva a respeito das cognições constituídas nas experiências de uma professora de LI, essa investigação contempla a discussão dos seguintes aportes teóricos: (i) uma visão crítica dos cenários atuais na formação de professores de línguas; (ii); a prática reflexiva como instrumento para o conscientização do professor acerca do contexto profissional (ZEICHNER; LISTON, 2014); (iii) uma caracterização dos aspectos que moldam o desenvolvimento profissional e contínuo do professor (DAY, 1999; BORG, 2015); (iv) os referenciais que correspondem ao conjunto das cognições do professor (BORG, 2003; 2006; 2012; 2015) e (v) a qualidade da proficiência linguística, comunicativa e pedagógica do professor de línguas (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). A metodologia adotada é a pesquisa-ação como também a perspectiva do estudo de caso, na qual as experiências registradas da professora de LI fundamentam as interpretações de seu cotidiano profissional. Os dados foram constituídos a partir de dois ciclos experienciais evidenciados na prática de ensino e contexto profissional da professora de LI – a escola 1/primeiro ciclo e a escola 2/segundo ciclo. Os instrumentos que constituíram as experiências dos ciclos foram narrativas escritas; observação das aulas; sessões reflexivas; aplicação do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE); autoavaliações; produção de unidades didáticas; gravação das aulas em áudio e vídeo e notas de campo. Com as relações constituídas com o professor-pesquisador por meio das partilhas e colaborações foi possível caracterizar as principais cognições evidenciadas nas experiências profissionais da professora de LI. Os elementos discursivos possibilitaram a caracterização das cognições sobre o pensar, saber, acreditar e fazer (BORG, 2003) manifestadas nas correspondências reflexivas estabelecidas com o contexto profissional e a prática de ensino. Os resultados da investigação apontam que a professora de LI constrói o processo de (re)significação de suas atitudes didático-pedagógicas; lacunas formativo-profissionais; relações sociais com os seus aprendizes e os conhecimentos, conceitos e abordagens. As cognições caracterizada com a interpretação dos discursos e reflexões se correlacionam com esse processo, ao passo que manifestam as inseguranças; a constância de questionamentos acerca da condução da prática de ensino e a necessidade de empreender ações futuras para o desenvolvimento profissional e contínuo. A experiência em participar da aplicação do EPPE também permitiu com que a consciência da professora de LI corroborasse para a necessidade de aprimorar a qualidade de suas atitudes relacionadas à qualidade da proficiência linguística, comunicativa e pedagógica no cotidiano da sala de aula. A motivação e o engajamento são características pertencentes às cognições da professora de LI que correspondem com o processo de (re)aprendizagem.

Palavras-chave: Cognição do Professor. Desenvolvimento Profissional e Contínuo. Experiências. Prática Reflexiva do Professor. (Re)significação.

ABSTRACT

Characteristics such as conflicts, anxieties and inquiries set experiences from an English language teacher's professional context. Professional experiences shall become tools in order to support a continuous reflection to a development marked by contextual factors and teaching attitudes of the teacher. The main objective of this research is to propose an investigation, which provides attitudes of transformative engagement from reflective and collaborative practices, making possible a (re)signification process of an English language teacher. In order to comprehend the professional context of a language teacher and also to allow an interpretation of suitable tools from reflective practice principles about cognitions that compose experiences of an English language teacher this investigation takes into account the following theoretical frameworks: (i) a critical view of current scenarios in the language teacher education; (ii) the reflective practice as a tool to develop the teacher's conscience about professional context (ZEICHNER; LISTON, 2014); (iii) aspects related to the teacher's continuous professional development (DAY, 1999; BORG, 2015); (iv) a set of references about teacher cognition (BORG, 2003; 2006; 2012; 2015) and (v) the quality of linguistic, communicative and pedagogic proficiency for language teachers (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). The methodology applied is related to the action research by means of a qualitative approach in which the teacher's experiences support interpretations established about her professional setting. The data were established from two experiential cycles corroborated on the teaching practice and professional context of the English language teacher – in the school 1/first cycle and in the school 2/second cycle. The instruments established on experiences from these cycles are written narratives; classroom observation; reflective sessions; application of an Examination of Foreign Language Proficiency for Teachers (EPPLE); written self-evaluations; production of teaching unities; audio and video class recordings and field notes. The interactions established with the teacher as researcher through sharing and collaboration made it possible to characterize the main cognitions demonstrated in the English language teacher's professional experiences. The discursive elements expressed by means of a reflective progression also allowed a processo of cognition about thinking, knowing, believing and doing (BORG, 2003) that compose inter-relations from professional context and teaching practice. The results indicate the English language teacher constitutes a (re)learning process while she (re)signifies her didactic and pedagogical attitudes; the lacks of professional development; the social relations with learners and about the knowledge; concepts and approaches. These cognitions demonstrate the professional insecurities; a permanent inquiring about her teaching practice and the need to employ actions to a continuous development. Also, the experience of taking the EPPLE examination allowed making the English language teacher aware of the need to improve her linguistic, communicative and pedagogical proficiency in order to manage classroom routines. Motivation and commitment are examples of characteristics from the English language teacher's cognitions related to her (re)learning process.

Keywords: Teacher Cognition. Continuous Professional Development. Experiences. Teacher's Reflective Practice. (Re)signification.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A prática reflexiva no contexto profissional do professor	37
FIGURA 2 – Fatores que contribuem para qualidade da aprendizagem profissional	41
FIGURA 3 – Conhecimento como base para formação do professor de línguas	51
FIGURA 4 – Elementos substantivos da cognição do professor de línguas	54
FIGURA 5 – Elementos metodológicos da cognição do professor de línguas	55
FIGURA 6 – Elementos e processos na cognição de professores	56
FIGURA 7 – Ciclo vicioso do ensino de língua inglesa e formação de professores	60
FIGURA 8 – O construto do inglês para o ensino	64
FIGURA 9 – Os significados do contexto da investigação	69
FIGURA 10 – Ciclos da pesquisa-ação	75
FIGURA 11 – O contexto geográfico da investigação	80
FIGURA 12 – Mecanismos de composição dos dados	89
FIGURA 13 – Primeiro ciclo experiencial – características das cognições	121
FIGURA 14 – Unidade temática – Esc1/introdução do tema	128
FIGURA 15 – Aspectos composicionais do processo de (re)significação	135
FIGURA 16 – Unidade temática – Esc2/introdução do tema	144
FIGURA 17 – Unidade temática – Esc2/tarefa introdutória do conteúdo	145
FIGURA 18 – A (re)significação das experiências e das cognições	170

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Questões e objetivos da investigação	20
QUADRO 2 – Características do desenvolvimento profissional contínuo	46
QUADRO 3 – Elementos discursivos do ensino de inglês	65
QUADRO 4 – A relação do contexto com os estágios da pesquisa-ação	82
QUADRO 5 – Perfil da professora de língua inglesa	86
QUADRO 6 – Perfil do professor-pesquisador	88
QUADRO 7 – Observações	91
QUADRO 8 – Observações na Esc1	92
QUADRO 9 – Observações na Esc2	93
QUADRO 10 – Características das notas de campo	94
QUADRO 11 – Sessão reflexiva do primeiro ciclo	96
QUADRO 12 – Sessão reflexiva do segundo ciclo (2017)	97
QUADRO 13 – Sessão reflexiva do segundo ciclo (2018)	98
QUADRO 14 – Narrativas da investigação	99
QUADRO 15 – Autoavaliações	100
QUADRO 16 – Gravações	101
QUADRO 17 – Unidades didáticas	103
QUADRO 18 – Aplicações do EPPL	105
QUADRO 19 – Temas e interpretações	108
QUADRO 20 – Inter-relações dos discursos e reflexões da ProfLI	116
QUADRO 21 – Inter-relações das aulas observadas e notas de campo	119
QUADRO 22 – Cognições das partilhas colaborativas	125
QUADRO 23 – Inter-relações das cognições e aplicação da unidade didática	131
QUADRO 24 – Inter-relações dos ciclos experienciais e das cognições	152
QUADRO 25 – Cognições das partilhas e colaborações	176
QUADRO 26 – Elementos discursivos e cognições da proficiência linguística, comunicativa e pedagógica	182

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCC – Crenças, Construtos e Competências
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CSF – Ciências Sem Fronteiras
CP – Cognição do Professor
DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo
EPPL – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENAPLE – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE – Língua Estrangeira
LF – Língua Franca
LI – Língua Inglesa
MEC – Ministério da Educação
PARFOR – Plano Nacional para Formação de Professores
PCN – Parâmetro Nacional Curricular
PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PLCP – Proficiência Linguística, Comunicativa e Pedagógica
PNE – Plano Nacional de Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista

LISTA DE ABREVIATURAS

INDICAÇÃO	SIGNIFICADO
ProfLI	Professora de Língua Inglesa
ProfP	Professor-pesquisador
Esc1	Escola 1 do contexto de intervenção da pesquisa
Esc2	Escola 2 do contexto de intervenção da pesquisa
UnDid1	Unidade didática produzida para turma da Escola 1
UnDid2	Unidade didática produzida para turma da Escola 2
TrAud	Transcrição do Áudio
TrVid	Transcrição do Vídeo
ExNart	Excerto narrativo
INTAu	Áudio da intervenção
OBSAu	Áudio da observação
Autav	Autoavaliação
Al	Aluno

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

SIMBÓLO	SIGNIFICADO
[]	turnos de fala sobrepostos
...	pausa curta (tempo aproximado de um segundo)
()	dado contextual seguido de indicação textual
(())	transcrições incertas
((?))	inaudível
((aponta para imagem))	segmento de fala entre parênteses com descrição não-vocal
< >	transcrição alterada por questões de confidencialidade
::	prolongamento do som
=	elocuições contínuas

Adaptado e traduzido de Burns (2003, p. 99). Alguns símbolos também adaptados de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi), Ochs, Schegloff, e Thompson (1996, pp. 461-465), como os dois (::) e os sinal de igual (=) entre outros, foram acrescentados a este quadro com a finalidade de orientar as transcrições dos dados de áudio e vídeo gravados nesta investigação.

SUMÁRIO

Introdução	15
As motivações	15
Questões e objetivos da investigação	20
Organização da tese	21
CAPÍTULO I – APORTES TEÓRICOS	23
1.1 Cenários da formação do professor de línguas	23
1.2 A prática reflexiva na formação do professor de línguas	29
1.3 O desenvolvimento profissional e contínuo do professor de línguas	39
1.4 A cognição do professor de línguas	48
1.5 A proficiência linguística, comunicativa e pedagógica do professor de línguas ..	57
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	67
2.1 A abordagem qualitativa	67
2.1.1 O estudo de caso	71
2.1.2 A pesquisa-ação	73
2.2 Os contextos, a professora de língua inglesa e o professor-pesquisador	79
2.2.1 Os contextos	79
2.2.2 A professora de língua inglesa	86
2.2.3 O professor-pesquisador	88
2.3 A composição dos dados	89
2.3.1 Observações	90
2.3.2 As notas de campo	94
2.3.3 As sessões reflexivas	96
2.3.4 As narrativas	98
2.3.5 As autoavaliações	100
2.3.6 Gravação das aulas	101
2.3.7 Unidades didáticas	102
2.3.8 Exame de proficiência para professores de línguas estrangeiras (EPPLE)	104
2.4 Procedimentos de análise dos dados	106
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	109
3.1 O primeiro ciclo experiencial	110

3.1.1 Caracterizando as cognições	121
3.2 O segundo ciclo experiencial	133
3.2.1 Integralizando as experiências e as cognições	152
4. Considerações Finais	168
Retomando as questões da investigação	172
As limitações	185
As contribuições	186
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICES	203
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	203
APÊNDICE B – Roteiro da narrativa do perfil da professora de LI	204
APÊNDICE C – Roteiro para análise do contexto profissional	205
APÊNDICE D – Roteiro para as autoavaliações	206
APÊNDICE E – Trechos da narrativa reflexiva da participação no EPPL	207
APÊNDICE F – Transcrições das aulas observadas na Esc1 – Excerto	208
APÊNDICE G – Transcrições da aplicação da unidade didática na Esc1 – Excerto	209
APÊNDICE H – Transcrições das aulas observadas na Esc2 – Excerto	210
APÊNDICE I – Transcrições da aplicação da unidade didática na Esc2 – Excerto	211
APÊNDICE J – Excertos das autoavaliações sobre as aulas	212
APÊNDICE K – Unidade didática/Esc1 – Parte I	213
APÊNDICE L – Unidade didática/Esc1 – Parte II	214
APÊNDICE M – Unidade didática/Esc1 – Parte III	215
APÊNDICE N – Unidade didática/Esc1 – Parte IV	216
APÊNDICE O – Unidade didática/Esc1 – Parte V	217
APÊNDICE P – Unidade didática/Esc2 – Parte I	218
APÊNDICE Q – Unidade didática/Esc2 – Parte II	219
APÊNDICE R – Unidade didática/Esc2 – Parte III	220
APÊNDICE S – Unidade didática/Esc2 – Parte IV	221
APÊNDICE T – Unidade didática/Esc2 – Parte V	222
APÊNDICE U – Unidade didática/Esc2 – Parte VI	223
APÊNDICE V – Unidade didática/Esc2 – Parte VII	224
APÊNDICE X – Unidade didática/Esc2 – Parte VIII	225
APÊNDICE Z – Unidade didática/Esc2 – Parte IX	226

INTRODUÇÃO

A presente investigação concentra discussões, reflexões e interpretações sobre as complexidades que compõem o contexto formativo-profissional do professor de língua inglesa (LI). Nesta introdução serão apresentadas as motivações correspondentes à justificativa e relevância para a linha de formação de professores de línguas, as questões, os objetivos e a organização da tese.

Os aportes teóricos e a metodologia estão norteados a partir dos estudos que ocupam-se em discutir os cenários da formação de professores de línguas na área da Linguística Aplicada (LA), especificamente em torno de iniciativas colaborativas e interventivas no contexto profissional do professor de LI em serviço. O debate na área também reflete as preocupações do professor nos papéis de pesquisador e formador, no sentido de propor uma investigação como foco intervencionista que mobilize movimentos de um processo de (re)significação das experiências formativas, didáticas e profissionais de uma professora de LI a partir de suas autoavaliações e reflexões.

Com base nessas linhas iniciais, cumpre-se esclarecer que no objetivo geral da tese propõe-se implementar uma investigação de cunho intervencionista com a finalidade de mobilizar o engajamento de atitudes transformadoras balizadas por meio de práticas reflexivas e colaborativas que possibilitem o processo de (re)significação das experiências de uma professora de LI.

As motivações

As motivações deste estudo estão representadas nas inquietações do professor-pesquisador. Essas memórias perpassam os complexos fenômenos presentes nos contextos de formação de professores de LI que também fazem parte da história formativa deste professor-pesquisador ao assumir os papéis advindos da formação inicial e na atuação profissional como professor-formador, em um curso de Licenciatura em Letras-Inglês, de uma universidade pública do interior da Amazônia Ocidental. O conjunto de inquietações tornam o professor-pesquisador um formador preocupado com as condições formativas de muitos professores de LI que concluem a licenciatura e continuam a reproduzir antigas práticas didático-pedagógicas advindas de sua formação. Os professores de línguas também possuem dificuldades em correlacionar aspectos da prática social e comunicativa da língua-alvo com a

teoria por nutrir sentimentos de insegurança, no que diz respeito à suas atitudes profissionais em sala de aula. Os complexos fatores que circundam o desenvolvimento profissional são compartilhadas pelo professor-pesquisador a partir do conjunto de anseios e expectativas em desenvolver projetos formativos que mobilizem a consciência crítica para assim transformar, de algum modo, a constante realidade nesse contexto.

A insegurança profissional também está associada com a utilização da língua-alvo como principal meio para gerenciar as tarefas práticas da sala de aula com efetividade, no sentido de estabelecer elos comunicativos com os aprendizes, a partir da explicitação do conteúdo; esclarecimento de dúvidas e instrução de atividades. Esses aspectos ressaltam a importância de concentrar discussões contínuas quanto ao papel do professor de LI quanto ao uso de sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica (PLCP) (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) com qualidade. Deste modo, os problemas em torno das expectativas do professor de línguas são assinaladas pela frequente necessidade de tentar discursivizar (BAGHIN-SPINELLI, 2002), ou seja, falar com domínio a língua-alvo (CONSOLO, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2002) ensinada. Essa problemática ainda apresenta-se como um desafio comum do processo de desenvolvimento profissional do professor de LI, e também representa o cenário vivenciado no cotidiano do professor-pesquisador. De alguma maneira a insuficiência linguística e comunicativa, acrescida dos diversos problemas evidenciados na história de formação profissional desmotivam esse professor de línguas em continuar aprendendo a partir de um olhar convergido para a conscientização das dificuldades profissionais.

As experiências com os professores em pré-serviço durante as atividades curriculares na licenciatura, bem como no acompanhamento das disciplinas de estágio supervisionado são motivações que conduzem o professor-pesquisador. No momento em que esses professores experienciam o cotidiano da sala de aula é possível identificar dificuldades em correlacionar as fontes teóricas com a prática, de modo que também distanciam-se da realidade social e cultural dos aprendizes envolvidos nesse contexto (ABRAHÃO, 2002; ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2010, CONSOLO, 2003; LEFFA, 2005; MICCOLI, 2013). Além de observar e tentar discutir essas questões com colegas de área semelhante, professores em pré-serviço e em serviço, o professor-pesquisador percebia a recusa do grupo em estabelecer relações comunitárias para um movimento de partilha. A dificuldade em partilhar experiências relacionadas com a insuficiência da PLCP nesse contexto profissional também caracteriza uma atitude de resistência (PESSOA; PINTO, 2013), no sentido de possibilitar a proposição

de projetos para tornar o professor de línguas em pré-serviço e serviço engajados no processo de desenvolvimento profissional e contínuo (DAY, 1999; BORG, 2015).

Pensando, então sobre a possibilidade de desconstruir antigas práticas, por exemplo, o distanciamento entre as fontes teóricas e a realidade da sala de aula, bem como a lacuna associada à PLCP do professor de LI, o professor-pesquisador apoia-se nos princípios da prática reflexiva (ZEICHNER; LISTON, 2014), colaboração e partilha das histórias de formação profissional para que tornem a professora de LI engajada em (re)significar suas próprias experiências. A reflexão contínua e progressiva corrobora com a proposta de que o professor-pesquisador e a professora de LI podem compartilhar seus conflitos profissionais para assim aproximar as realidades presentes do ensino de línguas, como também tornar sensível o olhar de ambos. Esse movimento de reflexão coletiva em torno dos problemas da profissão, torna possível compreender que o professor-pesquisador e os membros que compartilham de experiências semelhantes estejam figurados como autores de suas próprias atitudes de desenvolvimento profissional. Neste sentido, os fatores como a ausência da prática comunicativa e linguística eficiente na LI; as dificuldades em inter-relacionar os conhecimentos teóricos com a realidade social da sala; as relações formativas e acadêmicas com os professores em pré-serviço e em serviço quanto à responsabilidade em continuar o processo de desenvolvimento profissional e compreender que as experiências compartilhadas com os professores de área semelhante torna-se uma oportunidade para o crescimento intrapessoal e profissional são motivações que balizam os encaminhamentos investigativos propostos na tese.

Considerando os problemas comuns e característicos da formação profissional do professor de línguas no Brasil, as motivações do professor-pesquisador estão inspiradas no esforço acadêmico-científico de pesquisadores como Abrahão (2001a; 2001b; 2002; 2006a; 2006b; 2010a; 2010b; 2012; 2014), Almeida Filho (1992; 1999; 2010; 2016), Alvarez (2010; 2013), Barcelos (1999; 2001; 2002; 2004; 2006; 2013; 2015), Celani (2001; 2002; 2003; 2004a; 2004b; 2010a; 2010b), Consolo (2003; 2006a; 2006b; 2007; 2017); Cox e Assis-Peterson (2001; 2008); Gil (2005); Gimenez (2005); Leffa (2005; 2008; 2011), dentre outros. De certa maneira, uma quantidade significativa de estudos preocupados com a formação qualitativa e responsável do professor de línguas compõe-se como uma área fértil que necessita de um foco concentrado na socialização das experiências profissionais (MICCOLI, 2007; 2010; 2013) como um caminho para a (re)descoberta de atitudes formativas que possam transformar e (re)significar os conhecimentos teóricos e pessoais do professor. As leituras advindas das teorias e pesquisas nesta área tornaram a atitude profissional do professor-

pesquisador em um conjunto de reflexões essenciais para formular as motivações que contribuam para a constituição de projetos investigativos comprometidos com a transformação contextual da educação de línguas no escopo social da Amazônia Ocidental. De fato, a problemática descrita e apontada por especialistas na área são complexas, contudo, os conjuntos de reflexões permitiram com que o professor-pesquisador alinhasse seus anseios e atitudes formativas a partir de um olhar acurado acerca da responsabilidade do professor de línguas constituir relações colaborativas no próprio processo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, as experiências manifestadas pelos discursos subjacentes aos conflitos, inseguranças e anseios da profissão podem encaminhar o debate para o fomento de ações colaborativas com a finalidade também de interpretar as cognições, ou seja, as dimensões não observáveis das atitudes e práticas didático-pedagógicas do professor de línguas (BORG, 2003; 2006; 2012, WOODS, 1996). As cognições, de acordo com as referências desses autores em destaque, correspondem ao conjunto de expectativas, crenças e atitudes que manifestam as dimensões ideológicas presentes na prática de ensino e influenciam o desenvolvimento profissional do professor. Em relação a essa temática, o professor-pesquisador demonstra interesse devido a poucas publicações no contexto brasileiro sobre as cognições do professor. É possível destacar algumas contribuições presentes em Barcelos (1999; 2001; 2002; 2004; 2006; 2013; 2015); Barcelos e da Silva (2015) com pesquisas que intentam compreender a função teórico-metodológica das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, e em Miccoli (2006; 2007; 2010; 2013) que também apoia-se nessa temática, porém com a concentração na pesquisa experiencial de professores e aprendizes de línguas. E, ainda, as cognições representam um complexo processo de constituição do conhecimento do professor, e, por conseguinte, ampliam a possibilidade em acessar questões ideológicas da profissão que necessitam de frequente debate. Inserem-se neste referencial de temas em torno das cognições do professor os estudos em nível de mestrado e doutorado com a orientação dessas pesquisadoras.

O interesse em construir uma discussão acerca desta temática pode viabilizar com que projetos de pesquisa para a formação continuada do professor de LI estejam situadas nas necessidades do contexto local. Nesta investigação, o professor-pesquisador converge seu olhar reflexivo crítico como um agente colaborador de ações transformadoras que mobilizem o anseio por desenvolver e aprender de maneira contínua, observando, com atenção, para os valores ideológicos formados durante a formação profissional. As motivações apresentadas que justificam a proposta de desenvolvimento desta tese também alinham-se com os conflitos presentes no contexto de atuação profissional do professor-pesquisador. Uma das

complexidades está configurada na crescente insuficiência da PLCP do professor de LI para administrar suas atitudes didáticas e pedagógicas na sala de aula. As condições insatisfatórias quanto ao uso da língua-alvo com eficácia pelos professores é pauta investigativa de um crescente referencial de estudos, os quais fundamentam os propósitos investigativos nesta tese e destacam-se em Consolo (1999; 2000; 2002; 2006a; 2006b; 2007), Dias (2003; 2011), dentre outros.

O anseio em almejar uma proficiência adequada para o ensino de LI e também de dominar com eficácia as ações discursivas em práticas distintas requeridas para a comunicação com falantes representa um imaginário (TEIXEIRA DA SILVA, 2000) de parte considerável de professores em formação inicial e de professores em serviço. Essa problemática amplia-se quando os professores de LI apresentam resistência quanto à conscientização de que é necessária uma desconstrução dos conhecimentos teóricos e práticos para que coexistam atitudes de (re)significação. Inserido nessa configuração, a investigação em nível de mestrado de autoria do professor-pesquisador também buscou atentar para o debate em torno desta deficiência do professor em formação inicial (QUEIROZ, 2012). O professor-pesquisador apresentava como os professores em pré-serviço correlacionavam suas representações de aprendizes com a proposta curricular do curso de licenciatura em Letras Inglês, considerando as particularidades locais do interior da Amazônia Ocidental. Os resultados das entrevistas demonstraram que esses professores atribuíam diferentes papéis no processo de aprendizagem profissional. Um dos papéis, figurado como frequente nos discursos analisados, relacionava-se ao anseio de “querer falar o inglês”, ou seja, reforçava parte considerável das pesquisas na linha de formação de professores, como também apontava para as lacunas que ainda permanecem na história de aprendizagem destes professores em pré-serviço. Consolo (2017) também contribui para compreender que esses fatores tornam as condições de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil insatisfatórias, corroborando para a formação educacional de aprendizes deficitária no aspecto da compreensão e produção oral da língua-alvo. A lacuna continua quando esse aprendiz ingressa no cursos de formação de professor, de modo que experienciam condições semelhantes no ensino regular, ou seja, as inadequações e a insuficiência linguística e comunicativa constituem um ciclo vicioso (ibid, 2017) que perduram nas práticas de ensino de línguas nas salas de aulas (CELANI, 2010).

Essa investigação intenta possibilitar com que as atitudes profissionais sejam desconstruídas, partindo de uma perspectiva reflexiva e colaborativa das experiências do professor. Ao considerar que a prática da reflexão e da colaboração são alternativas para o desenvolvimento profissional constante do professor de LI, o professor-pesquisador

compreende que as ações formativas podem subsidiar projetos interventivos, assim aproximando os atores que convivem na contexto escolar e no cotidiano acadêmico. Desta forma, a possibilidade de sensibilizar e conscientizar o professor de línguas sobre suas lacunas profissionais, principalmente as que representem resistência quanto ao exercício da autoavaliação concernente com a qualidade profissional. É com o foco na história formativa do professor e nas inter-relações constituídas nas experiências dos fatores presentes na prática didática e pedagógica que os discursos possibilitam evidenciar as principais cognições (dimensões não observáveis do ensino) do professor.

O próximo item da introdução apresenta as questões e os objetivos da investigação.

Questões e objetivos da investigação

O professor-pesquisador propõe questões que possuem a finalidade de alinhar-se com os objetivos e os fundamentos teórico-metodológicos componentes da investigação. A seguir, no quadro 1 é possível visualizar a associação com as questões e os objetivos.

QUADRO 1 – Questões e objetivos da investigação

QUESTÕES	OBJETIVOS
1. Como está configurado o processo de (re)significação da professora de LI a partir da implementação de experiências interventivas no contexto de sua prática profissional?	a. Caracterizar o possível processo de (re)significação da professora de LI a partir do registro dos elementos discursivos constituídos nas experiências durante a intervenção no contexto profissional.
2. Como estão caracterizadas as cognições da professora de LI manifestadas nas experiências de partilha e colaboração constituídas em conjunto com o professor-pesquisador?	b. Identificar as cognições que podem emergir durante a constituição das experiências correlacionadas com as ações de colaboração e partilha fundamentada nos princípios da prática reflexiva acerca das dificuldades profissionais subjacentes às atitudes didáticas, pedagógicas e profissionais da professora de LI.
3. Quais características podem representar as atitudes de motivação e engajamento da professora de LI relativas ao possível processo de (re)significação?	c. Caracterizar as atitudes que representem a motivação e o engajamento da professora de LI relacionadas ao seu processo de (re)significação.
4. Quais elementos discursivos representam as cognições da professora de LI em torno das lacunas profissionais, em específico, quanto à qualidade da sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica?	d. Caracterizar os elementos discursivos que representem as cognições da professora de LI, considerando as lacunas profissionais quanto à qualidade de sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor

O próximo item contempla aspectos de organização da tese. Cumpre-se ressaltar que as questões da investigação serão retomadas no Capítulo III de análise e discussão dos dados.

Organização da tese

A tese está organizada em três capítulos principais e dois itens correspondentes à essa introdução e a considerações finais. Os outros elementos que compõem a tese contemplam as listas de figuras e quadros, os códigos utilizados para a transcrição e abreviações, as referências bibliográficas e, por fim, os apêndices.

O item introdutório apresenta as motivações que justificam o posicionamento do professor-pesquisador em implementar a investigação, bem como a adoção do arcabouço teórico-metodológico. As experiências que compõem a história de formação profissional e as dificuldades subjacentes ao papel de professor formador formulam as motivações da pesquisa. Os desafios da formação de professores fomentam a justificativa do professor-pesquisador para a implementação de uma investigação, considerando as adversidades enfrentadas no contexto profissional da professora de LI.

O Capítulo I aborda os aportes teóricos adotados para embasar a discussão em torno da necessidade de implementar ações reflexivas e colaborativas para a sustentação do desenvolvimento contínuo do professor de línguas. As ações direcionam o olhar do professor para um processo de (re)significação quanto ao reconhecimento das lacunas profissionais, apontadas por pesquisadores da área e comuns da formação profissional do professor de LI, a baixa qualidade da proficiência linguística e comunicativa no gerenciamento de tarefas essenciais na sala de aula de línguas. Sendo assim, esse capítulo inicia-se com a contextualização de cenários contemporâneos presentes na formação de professor de línguas.

O Capítulo II descreve o percurso implementado para constituir o conjunto dos dados. A perspectiva teórico-metodológica adotada está embasada nos pressupostos da pesquisa-ação (BURNS, 2003; 2005; 2009; 2012, WALLACE, 1998) e no estudo de caso (NUNAN, 1992), visto que o professor-pesquisador observa e interpreta as relações experienciais constituídas no cotidiano profissional da professora de LI. Essa abordagem auxilia na implementação de ações que perpassam ciclos, representados aqui por meio de ciclos experienciais que objetivam a (re)interpretação e (re)constituição de possíveis adversidades registradas no contexto. O capítulo também compreende a descrição das escolas, do perfil do professor-pesquisador e da professora de LI. Na sequência estão descritos os instrumentos e a constituição dos dados.

No Capítulo III, de análise e discussão dos dados, o professor-pesquisador retoma as questões da investigação. A análise está organizada em duas seções – a parte inicial interpreta as experiências do primeiro ciclo e a seguinte analisa os dados do segundo ciclo experiencial. Cada ciclo experiencial analisado apresenta dados discursivos registrados por meio de narrativas, autoavaliações, observações de aulas, produção e aplicação de unidades didáticas. Esses dados possibilitam analisar as cognições manifestadas pelo discurso da professora de LI e que representam os conflitos diários de seu desenvolvimento profissional.

As considerações finais pontuam aspectos relativos à síntese dos resultados com a retomada das questões, e, em seguida, o professor-pesquisador descreve as principais limitações que emergiram durante o percurso de investigação. As considerações finais também apontam para o reconhecimento do desenvolvimento profissional direcionado para a reflexão contínuas das lacunas do professor de línguas como instrumento para a (re)significação das experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta tese abrangem os seguintes aspectos: uma síntese dos resultados apresentados durante a análise interpretativa dos dados, sendo associadas com as respostas das questões investigativas; uma descrição em linhas gerais sobre as principais limitações presentes no decorrer da investigação. Na sequência, também serão apresentados um panorama das contribuições advindos das reflexões que possibilitaram a constituição de ações colaborativas, com a finalidade de mobilizar a (re)significação das experiências da ProfLI.

Para iniciar esta reflexão, aponto que a presente investigação fundamenta-se nos princípios de (re)significação das experiências profissionais do professor de línguas partindo da metáfora desenvolvida por Wallace (1998), considerando que “*No teacher is an island.*”¹⁸” justifica a adoção de ações interventivas no contexto profissional da ProfLI, como também na constituição da parceira colaborativa para as partilhas experienciais com o ProfP. Conforme Wallace (1998), a atividade docente representa o paradoxo, na medida em que existem situações nas quais o professor busca estabelecer relações interativas em sua sala de aula e, em outros momentos, a prática profissional torna-se solitária. A ideia de solidão metaforizada indica que a atitude didático-pedagógica do professor é isolada, uma vez que as redes de relação profissional com os membros de área semelhante apresenta-se distante. O distanciamento está configurado na ausência de partilhas de experiências que possam enriquecer práticas docentes engajadas na transformação do contexto de ensino. De certa maneira, o hiato presente nas relações profissionais contribuem para que o professor se torne um sujeito social alienado (COX; ASSIS-PETERSON, 2008) e cúmplice (LEFFA, 2011) dos desafios contínuos do contexto de ensino de línguas. Os caminhos para a desconstrução de cognições que interrompem o processo de desenvolvimento do professor e dos aprendizes apresenta-se como um cenário complexo que necessita de atitudes engajadoras, por conseguinte, mobilizadas pelos respectivos protagonistas desse cenário.

Neste movimento de engajamento, a constituição de comunidades ou redes de partilhas e trocas fundamentadas nos princípios da reflexão sobre as atitudes tomadas na prática didático-pedagógica podem motivar o professor de línguas acerca do aprimoramento de sua consciência crítica (WALLACE, 1998). Partindo dessas posturas crítico-reflexivas

¹⁸ Traduzido do original em inglês “Nenhum professor é uma ilha” (WALLACE, 1998, p. 207).

sobre seu próprio papel nos contextos sociais da sala de aula, o professor de línguas utiliza-se de ferramentas que o (re)direcionem para o estabelecimento do desenvolvimento profissional como uma ação contínua. Nesta ação cíclica e com o suporte das partilhas coletivas entre os colegas de profissão, o professor pode possibilitar momentos de reflexão conscientes configurados por meio das experiências profissionais. É com essa perspectiva teórico-metodológica que o ProfP compreende a necessidade de estabelecer comunidades de aprendizagem (WENGER, 1998) em que as parcerias colaborativas serão férteis para o desenvolvimento profissional contínuo, com relações igualitárias, ou seja, nas quais cada ator visualiza caminhos para a transformação formativa do contexto de ensino. No caso desta investigação, a tentativa de constituir uma comunidade de parcerias com os professores de LI da região urbana da cidade de CZS foi impossibilitada devido as condições contextuais e resistências profissionais, todavia, a partilha colaborativa de experiências ocorreu com uma única ProfLI que representou a motivação para a continuidade de ações engajadoras.

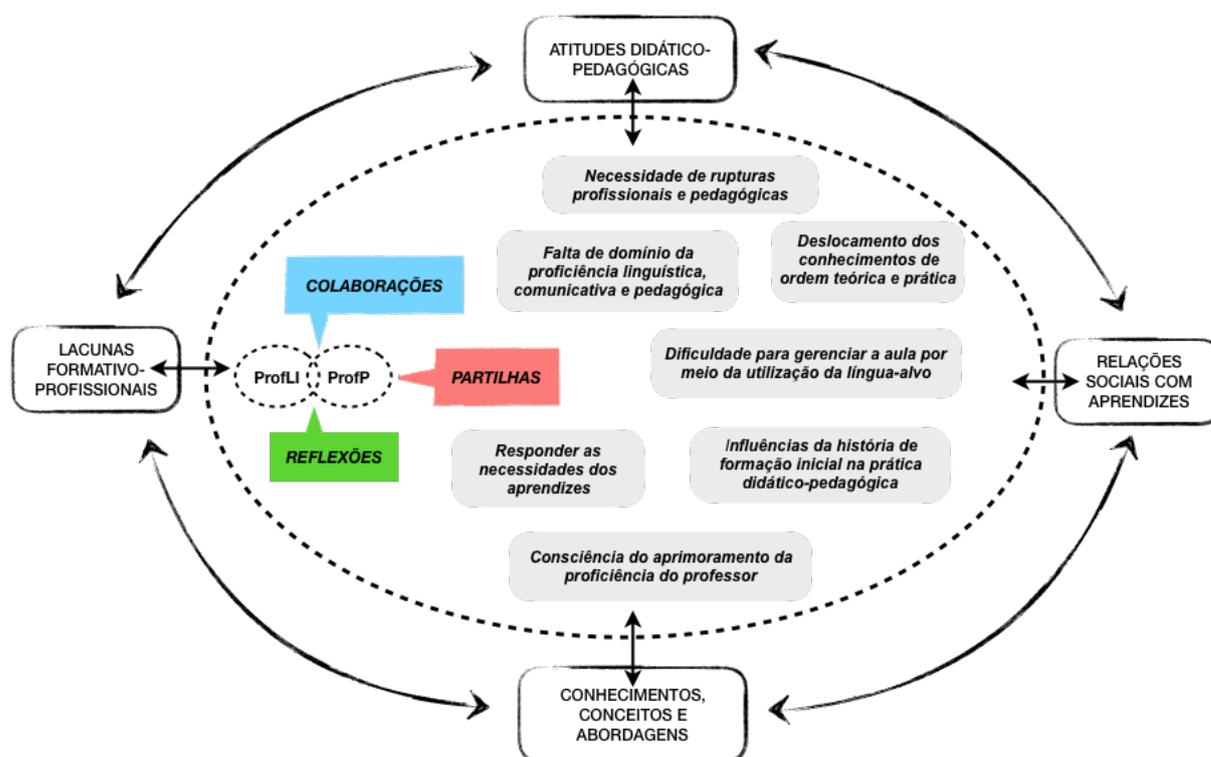
Com base nas considerações apresentadas, a presente investigação defende a proposta de um desenvolvimento profissional do professor de LI em serviço a partir da constituição de práticas colaborativas e reflexivas. As experiências do professor materializam um conjunto de cognições, ou seja, as dimensões não observáveis da prática docente (BORG, 2003) que podem contribuir para iniciar o processo de (re)significação, partindo da constituição de um olhar consciente acerca da responsabilidade profissional sobre os desafios que marcam o seu cotidiano. A investigação interventiva conciliada com os princípios da reflexão sobre o ensino (ZEICHENER; LISTON, 2014); a reflexão produtiva (BOUD, 2010), as ações colaborativas (BURNS, 2003; WALLACE, 1998) e do desenvolvimento profissional e contínuo (DAY, 1999; BORG, 2015) propiciaram a composição da investigação. Deste modo, as bases metodológicas adotadas auxiliaram na descrição, (re)interpretação e análise dos desafios comuns da formação de professores, ao passo que também compuseram as memórias experienciais do ProfP e da ProfLI.

As bases experienciais, por sua vez, determinaram o enfoque específico, considerando o amplo referencial de fenômenos complexos que envolvem a formação do professor de LI, o ProfP adotou um posicionamento quanto à insuficiência e qualidade da PLCP (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) requerida como uma competência necessária para efetivar um ensino de línguas embasado em práticas comunicativas correspondentes à realidade sociocultural dos aprendizes. Esse desafio evidencia-se a insegurança e a lacuna profissional de professores que fazem parte do cenário formativo vivenciado pelo ProfP. De certa maneira, o contexto profissional de ambos os atores envolvidos na investigação representa a cognição

contínua dos questionamentos para repostas (CELANI, 2010) equitativas e transformadoras desse contexto.

Defende-se a proposta de que o desenvolvimento profissional do professor deve pautar-se em experiências formativas associadas com ações coletivas. Na figura 18, o professor de línguas como autor de sua própria atitude didática, pedagógica e profissional, no sentido de compreender que o contexto social da sala de aula não se finda em uma prática solitária. Com o intuito de representar como as cognições manifestadas pela ProfLI inter-relacionam-se com a (re)significação das experiências, a figura, a seguir, possui o objeto de sintetiza aspectos que serão retomados nas questões da investigação.

FIGURA 18. A (re)significação das experiências e das cognições



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

A figura 18 representa a configuração das principais cognições da ProfLI identificadas e caracterizadas a partir dos discursos interpretados durante esta investigação. Os desafios presentes no cotidiano do ProfP e da ProfLI possibilitou o desenvolvimento da parceria, e que, por conseguinte, seguiram princípios da prática colaborativa e reflexiva de experiências compartilhadas. Essas ações foram significativas no sentido de tornar as relações de parceria entre o ProfP e a ProfLI direcionadas para a conscientização do contexto profissional, representadas pelo macro círculo que transita pelos aspectos das atitudes didático-pedagógicas; das lacunas formativo-profissionais; das relações sociais com os aprendizes e

dos conhecimentos, conceitos e abordagem do professor de línguas. Os aspectos representam o contexto social transitado pelas experiências da ProfLI, na medida em que partem de debates teórico-metodológicos de pesquisadores da área de formação de professores, como também das inquietações do ProfP em seu papel de professor formador numa universidade pública do interior da Amazônia Ocidental.

Com essa primeira representação organizada e embasada na análise interpretativa dos dados, a figura segue configurada nas inter-relações interventivas constituídas para a identificação das cognições contínuas do contexto profissional da ProfLI. As principais cognições identificadas, em geral, caracterizam inseguranças profissionais que contribuem para a constituição dos desafios contextuais. Os desafios também tornam o processo de desenvolvimento profissional cristalizado por crenças, expectativas e experiências negativas, impossibilitando a ProfLI de estabelecer relações afetivas com colegas e seus aprendizes. Um desafio presente na interpretação do discusso da ProfLI está relacionado à baixa qualidade da PLCP. Essa lacuna profissional representa o esforço que a ProfLI demonstra ao expressar suas experiências, visto que também demonstra o empenho em continuar transformando seu cotidiano didático e pedagógico.

Outras cognições representadas na figura também caracterizam a (re)aprendizagem da ProfLI por meio da experiência investigativa. As cognições atentam para as necessidades de um desenvolvimento profissional implementado de maneira contínua e destacam-se como as rupturas da prática tradicional que fundamenta os conhecimentos do professor; o descolamento de atitudes didático-pedagógicas entre a teoria e a prática de ensino; as dificuldades em gerenciar o uso da LI para execução da rotinas da sala de aula; a influência da história formativa na prática profissional; a construção de atitudes que respondam às reais necessidades dos aprendizes e a conscientização de que o desenvolvimento contínuo decorre do reconhecimento das lacunas profissionais. A colaboração e a reflexão sobre as experiências profissionais do contexto podem representar a possibilidade de desenvolvimento profissional defendida na presente tese.

E, reafirmando a metáfora desenvolvida por Wallace (1998), na qual “nenhum professor é uma ilha” apontam para a necessidade de constituir relações de aprendizagem com parceiros/colegas que compartilhem conflitos semelhantes. De certo modo, a responsabilidade da autoria acerca do próprio desenvolvimento profissional (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) a partir de ações de reflexão, colaboração e partilhas coletivas, com a finalidade de compreender a função do professor de LI no contexto local.

No próximo item retomam-se as questões da investigação para apresentar uma síntese panorâmica dos dados.

Retomando as questões da investigação

Neste item são retomadas as quatro questões investigativas propostas na presente tese. As respostas são guiadas pelo do referencial dos dados analisados no Capítulo III, como também sintetizam os principais aspectos que possam identificar as (re)significações da ProfLI. A proposta de análise seguiu o percurso de dois ciclos experiências embasados na prática reflexiva e colaborativa. Os exemplos apresentados na primeira questão abrangem características frequentes no primeiro e no segundo ciclo. Os ciclos, por sua vez, propiciaram experiências de (re)avaliação e (re)interpretação sobre práticas situadas em determinado contexto educacional. As experiências são (re)interpretadas a partir de cada dado/elemento coletado nos ciclos, como também representam oportunidades para o participante reconhecer características do contexto que norteiem uma possível transformação. Assim, as experiências desta investigação são (re)significadas, ressaltando as antigas cognições presentes no contexto profissional da ProfLI.

O primeiro aspecto apresenta-se na questão, a seguir, *Como está configurado o processo de (re)significação da professora de LI a partir da implementação de experiências interventivas no contexto de sua prática profissional?*

O processo de (re)aprendizagem da ProfLI configura-se em um formato de progressão reflexiva (BOUD, 2010), ou seja, na medida em que decorria a aproximação com o ProfP a partir dos encontros e diálogos sobre os eventos situacionais da prática didático e pedagógica, como também as inter-relações advindas de suas experiências formativo-profissionais. Conforme demonstrado nos exemplos analisados, as reflexões reproduzidas no discurso da ProfLI foram manifestadas a partir de suas cognições constituídas nas experiências do contexto profissional, ao passo que também (re)significam as atitudes/comportamentos sensíveis à sua realidade (ABRAHÃO, 2010a; BORG, 2003).

De modo geral, o processo de (re)significação da ProfLI está configurado pelas inter-relações com o seu contexto de vivência social e profissional. Conforme apontado na figura 18, dimensões do contexto estão representadas nas atitudes didático-pedagógicas; nas lacunas formativo-profissionais; na construção cotidiana de suas relações com os aprendizes e na tentativa de aplicar os conhecimentos, conceitos e abordagens na prática da sua sala de aula.

Os elementos discursivos que indicam a configuração deste processo estão demarcados pelas inseguranças, questionamentos e a necessidade de transformar/mudar a atitude didático-pedagógica em sala de aula. Ao integrar esses elementos é possível observar que as reflexões compartilhadas mobilizaram ações de conscientização acerca de como os conflitos evidenciados no contexto poderiam conduzir para a construção de respostas. Desta maneira, a relação colaborativa e de parceria constituída com o ProfP permitiu com que a ProfLI tornasse suas cognições evidenciadas pelo constante conflito profissional. O reconhecimento acerca de suas lacunas profissionais também sinalizam características que configuram o processo em discussão.

Para exemplificar como esses elementos discursivos materializam a (re)significação da ProfLI, as linhas seguintes apresentam alguns trechos dos dados da pesquisa. Com relação às inseguranças, pode-se observar os seguintes exemplos, “[...] Acredito que tenha criado uma ‘zona de conforto’ nem tão confortável assim. [...]” *ExNart (52)*; “[...] o medo do erro acaba ‘paralisando’ estas ideias [...]” *ExNart (53)*; “[...] a inexperiência é algo que faz o professor sofrer [...]” *ExNart (54)*; “[...] A prática da docência não é algo que se aprende lendo livros, ouvindo relatos [...]” *ExNart (55)* e “[...] Pensei muitas vezes se estava preparada para profissão. Se tinha base para sustentar a responsabilidade assumida [...]” *ExNart (56)*.

Os trechos apresentados caracterizam a progressão reflexiva da ProfLI em torno das dimensões do seu contexto profissional. As cognições em destaque nos excertos destacam os sentidos negativos responsáveis por tornar a ProfLI insegurança sobre o fazer e o saber na sua sala de aula. Apesar desses sentidos representarem os conflitos, o papel da reflexão e das trocas com o ProfP são indicativos da configuração da realidade profissional que demanda uma transformação. No entanto, o anseio de mudança emergiu a partir da necessidade inicial durante a experiência interventiva de constituir a responsabilidade em reconhecer na verificação de que o cotidiano e as atitudes didático-pedagógicas podem desenvolver a sua prática. Desta maneira, a sensibilização acerca dos erros, sofrimentos e responsabilidades de professor de línguas podem representar o início do processo de (re)significação, no sentido de tornar a reflexão e colaboração como instrumentos que encaminhem para a ruptura da “zona de conforto” na qual posiciona-se a ProfLI.

Esses questionamentos estão manifestados nos excertos seguintes, “[...] No início da minha vida profissional me deparei com alguns obstáculos que por vezes, deixaram-me desnorteada fazendo com que me questionasse sobre minhas escolhas, ações, porém por vezes acabava não encontrando respostas [...]” *ExNart (57)*; “[...] um professor de línguas deve ser capaz de fazer isso, ter domínio daquilo com o qual trabalha, mas a realidade da maioria dos

professores é que eles não fazem isso nem na sala de aula com seus alunos, nem o fizera antes em sua formação [...]” *ExNart (58)* e “[...] eu queria despertar em meus alunos um maior interesse pela disciplina, mas a cada negativa deles o ânimo diminui e vou desistindo aos poucos. Provavelmente não estou fazendo da melhor maneira. [...]” *Autav (59)*.

Nos excertos é possível identificar que os desafios do contexto profissional transformam as atitudes da ProfLI em percurso que envolve o período das dúvidas e indagações. O sentido de fazer o correto na atitude didático-pedagógica, torna a relação com as dimensões do contexto da sala de aula desmotivadora quanto à continuidade do desenvolvimento de outros conhecimentos para o ensino. O domínio da língua-alvo, no sentido de manter a qualidade da PLCP também torna-se uma indagação da ProfLI, ou seja, o posicionamento está representado como a perspectiva do avaliador desta lacuna formativo-profissional, contudo, pode demonstrar um conflito compartilhado no cotidiano da sala de aula.

Deste intercurso surge a cognição sobre o anseio de mudar a atitude didático-pedagógica. Essa parte que configura a (re)significação das experiências durante a participação no EPPLE e da produção das unidades didáticas. As partilhas e colaborações foram espaços que promoveram a mobilização dos sentidos da mudança de postura profissional. Neste sentido, as inseguranças e questionamentos podem apontar caminhos para (re)significação do que a ProfLI pensa, sabe, acredita e faz, considerando a dimensão contextual do papel de professor de línguas.

O anseio de desenvolvimento da atitude didático-profissional está demonstrado nos excertos, a seguir, “[...] para que o nível de proficiência fosse adequado, a meu ver, preciso não só promover circunstâncias que possibilitem a prática do que está sendo estudado, mas também aproveitar as situações que já existem. [...]” *Autav (60)*; “[...] Durante a aula procurei ainda estabelecer relações entre o que seria trabalhado e o contexto dos alunos, coisas que eles veem, vivenciam, para que eles pudessem identificar sua cultura, outras culturas, conhecimentos. [...]” *Autav (61)* e “[...] Referente a aplicação do material, penso que mesmo tendo sido eu que elaborou o material, faltou – me ainda preparação. [...] Faltou um pouco mais de atenção a forma como cada atividade, cada item seria conduzido [...]” *Autav (62)*.

Os elementos discursivos assinaladas atentam para a interpretação de que decorreu uma mudança nos posicionamentos das cognições da ProfLI. É possível identificar a necessidade de inter-relacionar as inseguranças presentes nas lacunas formativo-profissionais com a rotina pedagógica da sala de aula, por exemplo, adequar a qualidade de sua PLCP para possibilitar situações motivadoras de aprendizagem e relacionar eventos pertinentes à

realidade social do contexto dos aprendizes com o conteúdo/tema da aula. A autonomia é uma característica que configura o processo de (re)significação da ProfLI representada na produção da unidade didática, ou seja, as decisões de escolha temática, tarefas e itens para a composição dos recursos foram desenvolvidos a partir das partilhas colaborativas com o ProfP. Essa característica manifesta também outra necessidade de mudança de postura para o desenvolvimento profissional que está relacionada com o exercício contínuo do planejamento para a aplicação da aula, ou seja, possibilita com que a ProfLI aprimore a atitude de diagnosticar dificuldades futuras, por exemplo, as dúvidas dos aprendizes. E, ainda pode oportunizar o treino/a prática continuada de aspectos funcionais da aula por meio do uso da PLCP, como instruções e expressões específicas da rotina pedagógica.

Com base nos exemplos discutidos, a configuração do processo de (re)significação está constituído no percurso dos ciclos experienciais, partindo das trocas e colaborações entre o ProfP e a ProfLI. A prática reflexiva permitiu com que houvesse uma progressão contínua das cognições materializadas nos discursos. A progressão reflexiva abrange três sentidos – as inseguranças; os questionamentos e a necessidade de mudança da postura profissional. Os sentidos comunicam-se com as dimensões do contexto social da ProfLI, no qual as atitudes didático-pedagógicas; as lacunas formativo-profissionais; as relações com os aprendizes e o conjunto de seus conhecimentos contribuem para o desenvolvimento contínuo.

A segunda questão está contemplada em, *Como estão caracterizadas as cognições da professora de LI manifestadas nas experiências de partilha e colaboração constituídas em conjunto com o professor pesquisador?*

A iniciativa de implementar a prática da colaboração (BURNS, 2003) e partilha das experiências vivenciadas pela ProfLI e o ProfP representa que as ações empreendidas de maneira coletiva podem contribuir para as (re)significações das experiências. Os elementos apresentados na primeira questão compõem as cognições que caracterizam a inter-relação destes atores durante o desenvolvimento da investigação. As cognições foram caracterizadas a partir da perspectiva da reflexão das experiências que pertencem ao contexto profissional e das atitudes didático-pedagógicas. O intuito de caracterizar essas cognições presentes nas partilhas e colaborações entre o ProfP e a ProfLI pode oportunizar a reflexão acerca das experiências vivenciadas para assim transformar suas atitudes e lacunas formativo-profissionais (MICCOLI, 2006; 2007). As características das cognições emergem das experiências compartilhadas durante os encontros das sessões reflexivas, nas escritas narrativas e nas autoavaliações. No que concerne às colaborações, essas características são

materializadas no decorrer das sessões reflexivas para a produção e aplicação das unidades didáticas.

Nesta perspectiva, as cognições manifestadas durante as partilhas e colaborações estão caracterizadas como: (1) as indagações associadas às inseguranças profissionais; (2) as influências das memórias advindas da história de formação profissional e (3) as lacunas profissionais. O quadro 25 sintetiza essas cognições, a seguir:

QUADRO 25 – Cognições das partilhas e colaborações

Cognições	Discursos da ProfLI
Indagações sobre as inseguranças profissionais	“[...] no <u>início</u> , é normal <u>criar várias expectativas</u> e ter também <u>algumas frustrações</u> . É fato que não sabemos de tudo, e ainda, que o <u>processo de ensino</u> pode ser bem <u>complexo</u> [...]” <i>ExNart (63)</i>
Memórias da história de formação profissional	“[...] Desde sempre <u>ler, escrever, reescrever</u> eram tarefas que eu <u>gostava de fazer</u> e me ajudavam, por exemplo a não ter que estar “com a cara nos livros e cadernos” um dia antes das provas. Durante <u>minha formação básica</u> a <u>oralidade não era meu destaque</u> (inclusive nas aulas de inglês), embora eu até me saísse bem, mas por <u>características e gostos pessoais</u> sempre estive mais <u>ligada a leitura e a escrita</u> , e hoje vejo que isso <u>reflete em minha prática pedagógica e em meus alunos</u> [...]” <i>Autav (64)</i>
Lacunas profissionais	“[...] percebi que novamente <u>fugi do uso da língua-alvo</u> . Parece que qualquer <u>situação fora do “roteiro”</u> me fazia me <u>perder na minha proposta</u> . Isso conseqüentemente compromete o <u>desenvolvimento de minha proficiência</u> e também a <u>dos alunos</u> . [...]” <i>Autav (65)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

De acordo com as características sintetizadas no quadro 25, o exercício de compartilhar as experiências e demonstrar os posicionamentos sobre o que “se sabe, faz, pensa e acredita” no papel de professor de LI assinalam para o resultado benefício em apropriar-se da ferramenta da prática reflexiva. No caso desta interlocução representada nos discursos da ProfLI, pode-se observar que a reflexão é progressiva, no sentido de configurar as memórias experiências de formação profissional. Essas memórias iniciam-se como um contínuo perpassado pelas indagações, ou seja, conforme destacado no primeiro exemplo, sendo manifestadas como “criar várias expectativas”; “algumas frustrações”; “processo de ensino” e “complexo”.

Partindo da interpretação destas expressões é possível inferir que as indagações constituem uma movimento de polaridade dos sentidos – iniciados na expectativa e circundados pela frustração. Esses sentidos constituem a cognição da ProfLI em visualizar sua

prática didático-pedagógica como um processo difícil de equacionar, ou seja, as memórias da história de formação inicial ainda tornam-se recursos que podem evidenciar respostas. E, ainda devido ao conjunto de expectativas que talvez pudessem coexistir na percurso da formação no curso de Letras Inglês. Desta maneira, as experiências desta fase que foram compartilhadas auxiliaram na ampliação da relação afetiva entre o ProfP e a ProfLI.

As partilhas de experiências e colaboração também resultaram em uma proximidade da visão sobre os desafios presentes no contexto da sala de aula da escola pública, o lugar social, no qual a ProfLI empreende conhecimentos, conceitos e abordagens que findam tornando-se como parte de suas atitudes intrapessoais. Desta maneira, a cognição caracterizada no próximo discurso relaciona-se às memórias da formação inicial. As expressões sublinhadas apresentadas, a seguir, “ler, escrever, reescrever”; “gostava de fazer”; “minha formação básica a oralidade não era meu destaque”; “características e gostos pessoais”; “ligada a leitura e a escrita” e “reflete em minha prática e em meus alunos”.

Conforme as expressões destacadas é possível identificar que as relações estabelecidas com os professores formadores e o currículo são marcas ainda perceptíveis pela ProfLI, sendo intensos elementos influenciadores da postura profissional. Pode-se afirmar também que o contexto de sua formação inicial ainda permanece como uma ação do presente, e, por conseguinte, representa uma característica sensível na constituição de sua cognição sobre os hábitos adquiridos durante o início da formação como professor. Hábitos esses que estavam concentrados no componente da leitura e escrita, sendo que a oralidade não era explorada. Esse tipo de contexto de ensino e aprendizagem é comum da educação de línguas, uma vez que contribui para reforçar a ausência de qualidade da PLCP, ou seja, um desafio que também interfere no futuro das relações sociais com os aprendizes.

De fato todos esses aspectos discutidos nas respostas são discursos de parte considerável dos pesquisadores da área de formação de professores e reforçam as pontuações apresentadas no corpo textual desta tese. É uma maneira de (re)pensar e (re)aprender de maneira aproximar acerca das fragilidades que afetam uma ProfLI, no sentido Neste sentido, as expressões seguintes da cognição caracterizada como as lacunas profissionais destacam-se como “fugir do uso da língua-alvo”; “situação fora do roteiro”; “perder na minha proposta”; “desenvolvimento de minha proficiência e dos alunos”. As expressões foram registros da autoavaliação da ProfLI após a aplicação da unidade didática. É possível inferir que existe uma sinalização de mudança na postura didática e pedagógica, demonstrando a consciência acerca das “fugas”, ou seja, da necessidade de tornar o uso da LI como um instrumento frequente para gerenciar a rotina da sala de aula. O esquecimento, talvez pode decorrer do

planejamento construído para executar a unidade desenvolvida pela própria ProfLI, uma vez que sobrevém de possíveis eventos não previstos para aplicação das tarefas.

Além de dominar a PLCP em sala de aula, a ProfLI também constitui a consciência sobre a responsabilidade de conduzir o processo de ensino e aprendizagem como uma ação efetiva e responsiva aos aprendizes. De certo modo, a ProfLI compreende que a qualidade da PLCP também influencia o interesse dos aprendizes sobre a língua-alvo, além de torná-la consciente sobre o exercício de sua autonomia. A autonomia de refletir, escolher e produzir seu próprio recurso didático-pedagógico, além de assumir uma postura convergida para a conscientização de que as deficiências profissionais compartilhadas podem transformar-se como alternativas para o desenvolvimento contínuo.

A partilha de experiências e a colaboração foram instrumentos que mobilizaram cognições representadas pelo contexto formativo-profissional empreendido na prática do cotidiano educacional da ProfLI. E, ainda, constituiu um espaço de relação afetiva com o ProfP, configurado no papel de colaborador, na finalidade de compreender os caminhos da professor de LI além do contexto de formação acadêmica. O olhar foi direcionado para ampliar as relações intrapessoais entre o professor que atua no contexto da escola pública e o professor formador, ou seja, conceder oportunidades para a construção de elos profissionais fundamentados na interpretação de que todos os atores compõem uma comunidade de colaboradores.

Ao caracterizar essas cognições representadas nas indagações, memórias e lacunas da profissão do professor de LI, a presente investigação compreende que o empreendimento de uma prática reflexiva associada com ações colaborativas podem conduzir para iniciativas mobilizadoras de transformações. As mudanças são visíveis quando o discurso descreve uma postura profissional preocupada com ambos os atores deste contexto, ou seja, as atitudes do professor correspondem às necessidades dos aprendizes. De fato, o caminho para as transformações é lento, porém a proposta desta investigação, pode sensibilizar acerca da necessidade de constituir projetos que desenvolvam a prática reflexiva e colaborativa para partilhar experiências sobre desafios profissionais comuns do ensino de línguas.

A terceira questão apresenta-se como *Quais características podem representar as atitudes de motivação e engajamento da professora de LI relativas ao possível processo de (re)significação?*

As características acerca das atitudes de motivação e engajamento da ProfLI estão representadas pela cognição relativa à conscientização de seus desafios profissionais. O registro destas características emerge das autoavaliações sobre as aplicações das unidades

didáticas e das narrativas escritas a partir das reflexões das aulas observadas pertencentes ao cotidiano profissional da ProfLI. Para exemplificar como essas características manifestam as atitudes de motivação e engajamento serão apresentados alguns elementos discursivos.

As questões apresentadas neste item consideram que as cognições relacionadas aos questionamentos, inseguranças e da necessidade de responder as expectativas profissionais são configurações da (re)significação da ProfLI. Partindo da prática da reflexão e colaboração correlacionadas com as experiências vivenciadas no contexto profissional possibilitam visualizar características que apontem respostas para a investigação, em específico, acerca de atitudes motivadoras e engajadoras no que concerne a continuidade do desenvolvimento profissional.

Deste modo, o primeiro excerto materializa essas características que expressam a consciência da ProfLI em continuar mobilizando o uso da língua-alvo para administrar a prática de ensino e a instituir relações sociais com os aprendizes, conforme representado na passagem seguinte, “[...] pude perceber de positivo com o tempo relativo a prática no uso da proficiência oral foi com o tempo passar a usar expressões simples para que os alunos fossem assimilando, isso porque geralmente me limitava a falar apenas o conteúdo, ou a fazer uma leitura, o que tenho tentado mudar. [...]” *Autav (66)*.

As expressões marcadas demonstram a autoavaliação da ProfLI sobre a experiência em aplicar a unidade didática produzida, a passo que também indica atitudes de motivação e engajamento em utilizar a língua-alvo torna-se positivo, no sentido de promover a aproximação com o interesse dos aprendizes com o conteúdo desenvolvido na aula. Elementos sublinhados como, “perceber de positivo”; “a prática no uso da proficiência oral”; “usar expressões simples”; “os alunos fossem assimilando”; “me limitava a falar apenas o conteúdo” e “fazer uma leitura” podem indicar movimentos de crescimento sobre as atitudes didático-profissionais da ProfLI. E, ainda da compreensão quanto ao gerenciamento da prática em sala de aula na utilização da PLCP, que permite estabelecer relações sociais com os aprendizes satisfatórias para o desenvolvimento profissional. Em geral, o exemplo indica que essas atitudes de motivação conduzem para o engajamento da ProfLI em conduzir sua prática partindo de outra perspectiva profissional, tentando distanciar-se de atitudes tradicionais para o ensino.

Outro excerto que caracteriza as atitudes de motivação e engajamento da ProfLI estão manifestadas, a seguir, “[...] Pensando na produção do material, creio que é uma ótima forma de desenvolver meus conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, uma vez que esta tarefa me possibilita momentos de estudo, de pesquisas, de análises. [...]” *Autav (67)*. As expressões

sublinhadas podem sugerir a progressão das atitudes da ProfLI quanto à responsabilidade em produzir de forma autônoma, partindo das colaborações e trocas de experiências com ProfP. Observando esse exemplo é possível identificar também que a experiência de produção da unidade didática possibilitou a (re)significação dos conhecimentos, conceitos e abordagens teóricas associadas aos valores pessoais da ProfLI, conforme trecho, a seguir, “esta tarefa me possibilita momentos de estudo, de pesquisas, de análises.”. Os momentos apontados nesta expressão demonstram o engajamento da ProfLI ao produzir e aplicar a unidade didática, ou seja, a experiência também possibilitou aproximar o olhar para as suas necessidades em resposta aos dos aprendizes.

O excerto seguinte contempla perspectiva interpretativa das características apresentadas de maneira semelhante, a saber, “[...] esta experiência contribuiu muito para que eu percebesse que muitas melhorias dentro do processo de ensino estão ao meu alcance. Foi possível identificar algumas das coisas que podem ser prejudiciais para que um ensino efetivo se concretize, e a partir desta percepção é possível aprimorar minha prática docente. [...]” *Autav (68)*. A partir das expressões destacadas pode-se inferir que a experiência interventiva fundamentada nesta investigação também propiciou para o desenvolvimento da atitude de motivação e engajamento, sendo caracterizadas no exemplo como uma contribuição válida para a prática didático-pedagógica da ProfLI. É também o indicativo da (re)significação da ProfLI, uma vez que torna a consciência direcionada para o reconhecimento dos conflitos contextuais e das lacunas formativo-profissionais. Todavia, as complexidades da profissão podem transformar-se a partir da análise, da revisão e da autoavaliação fundamentada por uma postura reflexiva.

No excerto 69, a ProfLI relata as contribuições da partilhas colaborativas para torná-la engajada com atitudes de mudança da sua prática, conforme, a passagem seguinte, “[...] A possibilidade de me autoavaliar que todo esse processo me proporcionou com certeza me fez identificar vários aspectos referentes a minha prática docente, aos quais passei a ser mais atenciosa. Percebi que algumas coisas precisam mudar e que outras não mudarão tão fácil. E se essas coisas que não mudam influenciam negativamente minha prática docente preciso assumir uma postura que me traga resultados positivos diante das adversidades. Todo o processo de orientação, pesquisa, produção e avaliação concomitante a minha prática pedagógica me fez perceber que eu posso alcançar resultados mais positivos no ensino de línguas, porém não considero que seja uma tarefa fácil. [...]” *Autav (69)*. Apesar do contexto está configurado por desafios profissionais, a participação nesta experiência investigativa permitiu com que a ProfLI constituiu sua consciência a partir da avaliação de seus valores

peçoais e posicionamentos assumidos no cotidiano da sala de aula. Os instrumentos de prática reflexiva apresentados pelo ProfP demonstram resultados satisfatórios em benefício da motivação e engajamento da ProfLI para identificar aspectos influenciadores na sua atitude didático-profissional. As expressões sublinhadas representam múltiplos significados para essas características, por exemplo, o desenvolvimento da perspectiva exploratória atenta com as adversidades contextuais da profissão; de que as relações de partilha, colaboração e reflexão são instrumentos benéficos para conduzir o desenvolvimento profissional com qualidade e a conscientização acerca da necessidade de transformar os desafios profissionais em ações responsivas aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A quarta questão está contemplada como *Quais elementos discursivos representam as cognições da professora de LI em torno das lacunas profissionais, em específico, quanto à qualidade da sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica?*

Os elementos discursivos que representam as cognições da ProfLI sobre as lacunas formativo-profissionais respondidas nesta questão advêm das partilhas com o ProfP, das narrativas escritas e autoavaliações. Parte considerável das cognições em torno da qualidade da PLCP foram manifestadas a partir das experiências com a participação no EPPLE, como também durante a produção e aplicação das unidades didáticas. A conscientização sobre esse desafio da prática profissional emergiu quando da necessidade de utilização para resolver as tarefas orais do EPPLE, como também do gerenciamento das tarefas pedagógicas de sua sala de aula.

As cognições da ProfLI circundam a dimensão dos contextos representados na figura 18, e como consequência destas inter-relações os conflitos profissionais podem materializar as suas inseguranças, questionamentos e necessidade de atitudes em continuar desenvolvendo-se no papel social do professor de línguas. Considerando a complexa configuração dos desafios profissionais em torno da busca da qualidade da PLCP do professor de línguas, o quadro 26, a seguir, apresenta os elementos discursivos que caracterizam essas cognições:

QUADRO 26 – Elementos discursivos e cognições da proficiência linguística, comunicativa e pedagógica

Cognições	Discursos da ProfLI
Inseguranças profissionais	“[...] a questão de <u>falar de imediato sobre o que pensa a respeito do tema pedido foi uma dificuldade</u> . Certo, <u>um professor de línguas deve ser capaz de fazer isso, ter domínio</u> daquilo com o qual trabalha, mas a realidade da <u>maioria dos professores é que eles não fazem isso nem na sala de aula com seus alunos, nem o fizera antes em sua formação</u> . [...] Mas o que o ensino de línguas na educação básica tem buscado atualmente? Proficiência? [...]” <i>ExNart (70)</i>
A rotina didático-pedagógica quanto ao gerenciamento da língua-alvo em sala de aula	“[...] As situações em que comumente <u>utilizo o inglês</u> são nos momentos de <u>leitura de textos de atividades</u> ou durante <u>exemplos</u> que são demonstrados <u>durante a explicação</u> [...]” <i>Autav (71)</i>
Necessidades de continuar o desenvolvimento profissional	“[...] no que se refere a proficiência, seja linguística, comunicativa e pedagógica e <u>não aprendi que elas são essenciais para uma boa aula, isso eu já sabia</u> . Porém, o fato delas se complementarem <u>me alertou</u> mais uma vez para o fato de que <u>necessito investir no desenvolvimento</u> das mesmas. [...]” <i>Autav (72)</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

O excerto 70 materializa a insegurança refletida a partir da experiência em participar do EPPLE. A narrativa pode sugerir um posicionamento que denota crítica pela dificuldade apontada pela ProfLI em tentar responder as tarefas semelhantes às de sua sala de aula, no que concerne ao domínio com efetividade para expressar oralmente os pensamentos na língua-alvo. É possível observar esse discurso a partir dos seguintes elementos, “falar de imediato sobre o que pensa”; “foi uma dificuldade” e “um professor de línguas deve ser capaz de fazer isso, ter domínio”. No intuito de justificar sua posição, a ProfLI aponta que o resultado dessa insuficiência advêm de uma complexidade generalizada no contexto profissional de professores de LI e do ensino de línguas da escola pública.

Os elementos em destaque podem representar a seguinte posição, “maioria dos professores é que eles não fazem isso nem na sala de aula com seus alunos, nem o fizera antes em sua formação” e “o que o ensino de línguas na educação básica tem buscado atualmente?”. Acrescenta-se a essa interpretação ainda que a lacuna quanto à PLCP foi herdada também da história de sua formação, perpassando o ensino básico até o ingresso na licenciatura em Letras Inglês. Esses fatores contextuais são confirmados em parte significativa de estudos da área, por exemplo, Baghin-Spinelli (2002), Baffi-Bonvino (2010), Consolo (1999; 2000; 2002;

2006a; 2006b; 2007; 2017), Consolo; Teixeira da Silva (2014), Deitos; Mouraes (2018); Dias (2003); Texeira da Silva (2000) dentre outros reforçam e reafirmam as intepretações sobre essa problemática.

No excerto 71 está representado a cognição sobre a rotina didático-pedagógica da ProfLI, em específico, no que concerne ao gerenciamento da PLCP como suporte principal para a aula. A partir da interpretação destes elementos discursivos é possível inferir a opção em direcionar as situações em sala de aula convergem para a preferência da leitura dos conteúdos ou exemplos. Isso pode também está relacionado com o interesse ou o estilo de aprendizagem da ProfLI que direciona-se para a facilidade em mobilizar seus conhecimentos com a leitura e escrita da língua-alvo. Deste modo, os reflexos dos conceitos e abordagens pessoais estabelecem relações com as atitudes didático-profissionais, assim auxiliando quanto ao surgimento de dificuldade, como também para superar as previsões, como dúvidas dos aprendizes que não foram planejadas para a aula.

Alguns elementos discursivos apontam para esse cenário, por exemplo, “utilizo o inglês”; “leitura de textos das atividades” e “exemplos [...] durante a explicação”. Conforme apontado neste exemplo, a baixa produtividade quanto à utilização da PLCP como ferramenta para o gerenciamento das situações em sala de aula configura a realidade didático-pedagógica nas duas escolas/contextos, os quais a ProfLI atua e que fazem parte dos ciclos experienciais da investigação. No entanto, as partilhas e reflexões conduzidas com a colaboração do ProfP possibilitam instrumentalizar esses conflitos como aspectos norteadores para um processo de (re)significação.

No excerto 72 apresenta-se a cognição sobre a necessidade em desenvolver essa lacuna profissional. A ProfLI aponta que tem conhecimento acerca do domínio e da qualidade convergida para os aspectos da PLCP, contudo, suas atitudes didático-pedagógicas em sala de aula revelam uma postura pouco frequente, sendo direcionadas para leituras de textos e dos exemplos do conteúdo ou tópico gramatical. A ProfLI também compreende que todos esses aspectos estão correlacionados, e, por conseguinte, possibilitam com o universo da sala de aula constitua-se como um espaço de materialização da realidade das práticas sociais e culturas concernentes à língua-alvo. E podem motivar e engajar para uma postura autônoma quanto à tomada de decisões adequadas para o contexto de sua sala de aula. A partir dessa interpretação pode-se observar os seguintes elementos discursivos, “não aprendi que elas são essenciais para uma boa aula, isso eu já sabia”; “me alertou” e “necessito investir no desenvolvimento”. Além de apontar para que a integração dos aspectos da PLCP implicam em práticas eficientes para a administração da língua-alvo das tarefas em sala de aula, a

ProfLI também conscientiza-se da necessidade de ampliar o desenvolvimento para a dimensão que abrange o seu papel de profissional.

Com base na apresentação dessas respostas, é possível demonstrar que a proposta de investigação atingiu as questões e os objetivos, no sentido de oportunizar o crescimento das relações colaborativas, a partir da partilha das experiências profissionais da ProfLI. Apesar das experiências constituírem o contexto da profissão do professor de línguas, as nuances caracterizadas nessa investigação conduzem para o posicionamento de que é necessário implementar instrumentos embasadas na prática reflexiva além das inter-relações do contexto formativo.

A constituição de parcerias com professores que estejam conscientes da contínuo desenvolvimento profissional podem compor projetos de ações direcionadas para a realidade local, semelhante às conduzidas nos programas como PARFOR, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹⁹ e do Residência Pedagógica²⁰. Essas ações também são pertinentes para estabelecer uma rede de colaborações com professores formadores do curso de formação inicial da área, assim possibilitando a interlocução de ideias, propostas de pesquisas conjuntas e projetos de aperfeiçoamento dos professores em pré-serviço e em serviço com base na realidade local.

O item seguinte abrange pontos em torno das limitações associadas ao percurso da presente investigação.

As limitações

As limitações envolvem os dois ciclos de experiências da investigação. E se concentram nas fases de planejamento, ação, desenvolvimento e reflexão. As dificuldades enfrentadas nessas fases são assinaladas pela resistência da comunidade de professores de LI do contexto investigado. Nas fases iniciais do planejamento, o ProfP realizou visitas em todas as escolas da região urbana da cidade de CZS/Acre com a finalidade de apresentar a proposta do projeto de pesquisa para a coordenação pedagógica e respectivos professores de LI. Após as visitas, o ProfP convidava os possíveis participantes para uma reunião também com o intuito de sensibilizar os participantes acerca de questões éticas da pesquisa e da formatação das fases de implementação da pesquisa-ação. No entanto, apenas três professores de LI

¹⁹ Para informações consultar o portal do Ministério da Educação - <http://portal.mec.gov.br/pibid>

²⁰ Para informações consultar o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

participaram do encontro de sensibilização. Destes três participantes somente uma professora continuou contribuindo com o percurso da investigação.

A justificativa para a resistência dos professores de LI está ancorada na proposta de discutir questões relacionadas à proficiência. Esta temática demonstra resistência para os professores de LI, em específico quando aborda questões sobre a avaliação da proficiência. Neste sentido, os participantes deveriam participar, durante a composição das fases desta investigação, da aplicação do EPPLE em dois momentos distintos. O objetivo em aplicar o EPPLE decorreu desta problemática comum no processo formativo e profissional dos professores de LE. A complexidade apontada acerca das lacunas da PLCP é debatida com substancialidade e continuidade por pesquisadores da área de LA apontados nos capítulos da presente tese.

Outra limitação comum nesta investigação está relacionada às dificuldades tecnológicas para administrar a aplicação do EPPLE. Conforme detalhado no Capítulo II de metodologia, o EPPLE é um exame realizado por meio eletrônico com o suporte integral de um computador. As limitações que decorreram deste evento estão caracterizadas pela ausência de energia elétrica e a velocidade da conexão de internete, uma vez que as respostas eram enviadas por com uso deste recurso. A adequação do tempo com a ProfLI representa também um das limitações encontradas durante a investigação. Em alguns momentos a disponibilidade para os encontros das sessões reflexivas eram interrompidos, devido à reuniões pedagógicas nas escolas de atuação profissional da ProfLI.

A partir dessas limitações, o ProfP compreende que os descaminhos fazem parte do processo de (re)significação das experiências, visto que corroboram para o desenvolvimento de atitudes de reflexão contínua. Estas limitações ainda representam elos de constituição social com os participantes que integram comunidades profissionais semelhantes, ou seja, professores de LI que enfrentam conflitos do cotidiano de ensino, mas não possuem um espaço para as partilha de experiências. Com base nesta contextualização, o ProfP ancora-se na proposta de uma formação de professores associada com os princípios da prática reflexiva e colaborativa cotidiana para o ensino de línguas, ao passo que os conceitos teóricos e práticos, bem como as dificuldades relativas à PLCP sejam autoavaliadas para que favoreçam o DPC.

O próximo item apresenta alguns contribuições advindos da discussão nessa tese.

As contribuições

As contribuições advindas da experiência proposta para investigar o contexto formativo e profissional da ProfLI foram responsivas às inquietações do professor pesquisador. Havia uma necessidade profissional em aproximar o olhar reflexivo para a realidade do ensino de LI presente nas relações sociais com os contextos do professor como formador e da sala de aula da escola pública da cidade de CZS. Deste modo, o presente item apresenta duas contribuições pertinentes para a continuidade de estudos e projetos na área de formação de professores de línguas acerca de aspectos da realidade local em face à problemáticas também constatadas em outros contextos formativos.

A primeira contribuição diz respeito à necessidade de investir na produção de pesquisas direcionadas para a compreensão da prática reflexiva e colaborativa, no sentido de promover o desenvolvimento continuado do professor de línguas. A proposta pode possibilitar a constituição de uma configuração contextual relevante sobre as implicações do desenvolvimento de projetos que considerem essas práticas como instrumentos úteis e funcionais para o desenvolvimento profissional do professor. Por sua vez, conduzindo ações pontuais que corroborem para a constituição de comunidades de prática.

As comunidades tornam-se alternativas benéficas, ao passo que representam espaços confortáveis para a exposição de experiências sobre os desafios enfrentados no cotidiano dos professores de línguas. E, também podem representar espaços para a constituição de redes de aprendizagem coletiva, a partir da mediação de um professor experiente quanto à partilha de recursos didáticos, sugestões de cursos para aperfeiçoamento profissional da área e de referências bibliográficas atualizadas. Essa rede de aprendizagem é instrumento satisfatório que pode constituir-se em uma mídia social da internet, sendo também possível a curadoria desenvolvida desde da formação inicial até o acesso aos professores em serviço na escola pública.

A segunda contribuição propõe a produção de projetos de formação continuada para professores de LI, partindo da observância das condições contextuais locais e também da compreensão dos impactos das cognições do professor na prática profissional. Com a compreensão dos fatores contextuais apresenta-se a possibilidade de produzir projetos extracurriculares com professores formadores da universidade pública da região para a constituição de dados que ampliem o debate acerca de uma formação profissional contínua. Um alternativa advinda destes projetos corresponde à geração de um conjunto de dados sobre as experiências dos professores de línguas que pode possibilitar também com constituição de

um grupo de pesquisa para ampliar o debate direcionado para temas como: o impacto das cognições dos professores na prática de ensino e no contexto profissional; a tentativa de engajar os professores acerca das possibilidades de participar de experiências, por exemplo, o EPPL no intuito de desenvolver a consciência das limitações profissionais e motivar esse grupo para reforçar as ações de autonomia, partilha e colaboração.

Um percurso amplo de contribuições poderiam justificar a significância desta investigação tanto para o ProfP como a ProfLI. As experiências compartilhadas contribuíram para uma aproximação do olhar reflexivo e colaborativo como instrumentos que satisfazem a necessidade de transformação da realidade do contexto e da prática de ensino. Com esse olhar foi possível constituir um espaço para a (re)significação das experiências do “ser” professor, considerando os desafios profissionais que surgem no cotidiano profissional do ensino de LI.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo: Apliesp, n. 5, p. 153-159, 2001a.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP-CAMPINAS, v. 37, p. 61-81, 2001b.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Olhando para o futuro. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 55-62, 2006a.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes** (Bragança Paulista), Brasília, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006b.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Cognição de Professores de Línguas: Formação, Fatores Contextuais e Práticas de Sala de Aula. **Contexturas**, v. 16, p. 113-134, 2010a.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 225-234, 2010b.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos de Linguagem**,v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena V. Sessões Colaborativas na Formação Inicial e Em Serviço de Professores de Inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**,v. 13, n. 1, p. 15-39, 2014.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material de ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo L.; GOTTHEIM,

Liliana. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, p. 235-255, 2010.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Transformações necessárias na formação de professores de línguas. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, v. 1, p. 50-68, 2013.

ANDRELINO, Paulo José. **Análise Funcional das Instruções Oraís do Professor de Inglês: Subsídios para Elaboração de Itens para o Teste Oral do EPPLE**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: UNESP, 2014.

ATKINSON, J. Maxwell; Heritage John. **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BAFFI-BONVINO, Melissa A. **Avaliação da Proficiência Oral em Inglês como Língua Estrangeira de Formandos em Letras: uma Proposta para Validar o Descritor 'Vocabulário' de um Teste de Professores de Língua Inglesa**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 366 f. São José do Rio Preto: UNESP, 2010.

BAFFI-BONVINO, Melissa A.; CASANOVA, Giovanna D.; ZORZETTO, Marina S. Reflexões acerca da proficiência em língua inglesa por professores em formação: impacto e efeito retroativo do Programa Idiomas sem Fronteiras. **Revista Letras Raras**. v. 6, n. 1, 128-150, 2017.

BAGHIN-SPINELLI, Debora Cristina M. **Ser professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um estudo dos processos indeníários nas práticas de ensino**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. 199f. Campinas: UNICAMP, 2002.

BARCELOS, Ana Maria F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, p. 157-177, 1999.

BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria F. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 18, n.1, p. 07-15, 2002.

BARCELOS, Ana Maria F. A importancia das crenças na aprendizagem e ensino de línguas. **Glauks (UFV)**, Viçosa - MG, v. 5, p. 79-85, 2004.

BARCELOS, Ana Maria F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 9, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, Ana Maria F. We teach who we are (becoming). **Perspectives**, v. 10, p. 2-6-6, 2013.

BARCELOS, Ana Maria F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, p. 301-325-325, 2015.

BARCELOS, Ana Maria F.; DA SILVA, Denize D. Crença e emoções de professores de inglês em serviço. **Contexturas**, v. 24, p. 6-19, 2015.

BARTLETT, Leo. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (Eds.). **Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, p. 2002-214, 1990.

BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAILEY, Kathleen M. **Reflective teaching: situating our stories**. Asian Journal of English Language Teaching. v. 7, p. 1-19, 1997.

BERGSLEITHNER, Joara M. Linguagem oral e aspectos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2 através de tarefas. **Revista Língua e Literatura**, v. 11, n. 17, p. 113-124, 2009.

BOHN, Hilário. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, p. 11-23, 2005.

BORG, Simon. Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do. **Language Teaching**, 36 (2), p. 81-109, 2003.

BORG, Simon. **Teacher cognition and language education: Research and practice**. London, UK: Bloomsbury, 2006.

BORG, Simon. Current approaches to language teacher cognition research: a methodological analysis. In: BARNARD, Roger; BURNS, Anne (Ed.). **Researching language teacher cognition and practice – International case studies**. Canada: Multilingual Matters, p. 11-29, 2012.

BORG, Simon. **Contemporary perspectives on continuing professional development**. UK: British Council, 2015.

BOUD, David; KEOGH, Rosemary; WALKER, David. (Eds.). **Reflection: turning experience into learning**. New York: Routledge, 2005.

BOUD, David. Relocating reflection in the context of practice. In: BRADBURY, Helen; FROST, Nick; KILMINSTER, Sue; ZUKAS, Miriam. (Eds.). **Beyond Reflective Practice – New Approaches to Professional Lifelong Learning**. New York: Routledge, pp. 25-36, 2010.

BRADBURY, Helen; FROST, Nick; KILMINSTER, Sue; ZUKAS, Miriam. (Eds.). **Beyond Reflective Practice – New Approaches to Professional Lifelong Learning**. New York: Routledge, 2010.

BROWN, James D.; RODGERS, Theodore S. **Doing Second Language Research**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

BURNS, Anne. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BURNS, Anne. Action research: An evolving paradigm? **Language Teaching**, 38(2), pp. 57-74, 2005.

BURNS, Anne. Action research in second language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Orgs.) **Cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009.

BURNS, Anne. **Doing Action Research in English Language Teaching**. A Guide for Practitioners. New York: Routledge, 2012.

CARTER, Kathy. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. Robert. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, p. 291-310, 1990,

CASSEMIRO, Mariana da S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 243f. São José do Rio Preto: UNESP, 2018.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada. In: Moita Lopes, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CELANI, Maria Antonieta A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, Vilson. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, p. 21-40, 2001.

CELANI, Maria Antonieta A. (Org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, Maria Antonieta A. **Professores e Formadores em Mudança**. Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, Maria Antonieta A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, Maria C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional reflexivo**. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-160, 2004a.

CELANI, Maria Antonieta A. Linguística Aplicada, contemporaneidade e formação de professores. **Investigações: linguística e teoria literária**, vol. 17(2), Recife, p. 79-96, 2004b.

CELANI, Maria Antonieta A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 18, no. 1, p. 101-122, 2005.

CELANI, Maria Antonieta A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores. In: GIMENEZ, Telma. MONTEIRO, Maria C. G.. (Org.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social** – Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 4, Campinas: Pontes, p. 57-67, 2010a.

CELANI, Maria Antonieta A. **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010b.

CELANI, Maria Antonieta A.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Reflective sessions: a tool for teacher development. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, p. 135-160, 2005.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penelope L. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, Merlin C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, p. 255-96, 1986.

CONNELLY, F. Michael; CLADININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, 19, 2-14, 1990.

CONSOLO, Douglas A. The ability for communicative language use: an overview. **Letras**, v. 18, n. 1/2, p. 82-91, 1999.

CONSOLO, Douglas A. Revendo a Oralidade no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba: UNISO, vol. 26, no.1, p. 59-68, 2000.

CONSOLO, Douglas A. Oral interaction in the foreign language classroom: reviewing roles and prospects for language development. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, Campinas – SP, v. 40, p. 87-100, 2002.

CONSOLO, Douglas A. Formação de Professores de Línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (Org.). **Língua e Literatura - Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, p. 57-64, 2003.

CONSOLO, Douglas A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, Campinas-SP, v. 43, n.2, p. 265-286, 2004.

CONSOLO, Douglas A. Classroom Oral Interaction in Foreign Language Lessons and Implications for Teacher Development. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas-RS, v. 9, n.2, p. 35-55, 2006a.

CONSOLO, Douglas A. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**, v. 1, p. 1-28, 2006b.

CONSOLO, Douglas A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. In: CONSOLO, Douglas A.; SILVA, Vera Lúcia T. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

CONSOLO, Douglas A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: On the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, Douglas A.; GATTOLIN, Sandra Regina B.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: Pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CONSOLO, Douglas A.; LANZONI, Hélcio de P.; ALVARENGA, Magali B.; CONCÁRIO, Marcelo; MARTINS, Teresa Helena B.; SILVA, Vera L. T. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPLE): The initial proposal and implications for the Brazilian context. **Anais da Abrapui**, p. 1-15, 2009a.

CONSOLO, Douglas A.; MARTINS, Maisa J.; ANCHIETA, Priscila Petian. Desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa no curso de Letras: uma experiência. **Em Aberto**, v. 22, p. 31-45, 2009b.

CONSOLO, Douglas A.; PINHEL-AGUILERA, C. O. Sobre Políticas de Ensino e Aprendizagem de Línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, p. 133-147, 2010.

CONSOLO, Douglas A.; PORTO, Cristina F. C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 65-86, 2011.

CONSOLO, Douglas A.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 63-87, 2014.

CONSOLO, Douglas A.; DALLACQUA, Isabella; FERNANDES, Aline M. Precisão gramatical e proficiência oral em Língua Inglesa: um estudo de caso. **Revista Contexturas**, n° 24, p. 50 - 71, 2015a.

CONSOLO, Douglas A.; SILVA NETO, Teucle M. Uma análise da proficiência oral em Língua Inglesa de licenciandos em Letras com enfoque lexical. **Estudos Linguísticos, Sinop**, v. 8, n. 16, p. 53-78, jul./dez. 2015b.

CONSOLO, Douglas A.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia. Foreign Language Teachers Proficiency: The Implementation of the EPPLE Examination in Brazil. In: GITSAKI, Christina; COOMBE, Christine. (Org.). **Current Issues in Language Evaluation, Assessment and Testing**. 1ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 201-219, 2016.

CONSOLO, Douglas A.; GATTOLIN, Sandra R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lúcia (Org.). **Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas**: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, n. 4, p.11-36, 2001.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá,/EdUFMT, p. 19-54, 2008.

CUNHA, Alex Garcia da. **Coaching instrucional: uma experiência promissora para a formação continuada em serviço de professores de línguas estrangeiras**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 203f. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CUNHA, Alex Garcia da. **Coaching Instrucional**: Formação Continuada em Ensino de Línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAY, Christopher. **Developing Teachers**: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DEITOS, Giselle Ludka; MOURAES, Karina Aires R. F. C. A produção oral em língua inglesa para um professor em formação e em serviço. **Revista Desempenho**. n. 28, p. 1-18, 2018.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre, RS: Artmed Bookman. 2006.

DEWEY, John. **How we think**: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process (Revised Edn.). Boston: DC Heath, 1933.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Tradução e notas de campo de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIAS, Élen. **Falar ou não falar? Eis a questão!** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. 221 f. São José do Rio Preto: UNESP, 2003.

DIAS, Élen. **Avaliação: meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 278 f. São José do Rio Preto: UNESP, 2011.

DOFF, Adrian. **Teach English: A training course for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa (Coleção Ideias em Ação)**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DÖRNYEI, Zoltan. **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. London: Routledge, 2011.

DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, Maria Helena V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004. p. 31- 43.

EDMONDS, S.; LEE, B. Teacher feelings about continuing professional development. **Education Journal**, 61, 28-29, 2002.

ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": A report of a case study. **Curriculum Inquiry**, 11, 43-71, 1981.

FERNANDES, Aline Mara. **A (Meta) Linguagem para Explicação Gramatical em Língua Inglesa: Subsídios para Elaboração de Tarefas do Teste Oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: UNESP, 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FREEMAN, Donald. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language learning. **Language Teaching**, 35, p. 1-13, 2002.

FREEMAN, Donald; KATZ, Anne; GARCIA GOMEZ, Pablo; BURNS, Anne. English-for-teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. **ELT Journal**. 69(2): 129–139, 2015.

FREEMAN, Donald. **Educating Second Language Teachers**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

FREEMAN, Donald. The case for teachers' classroom english proficiency. **RELC Journal**. Vol. 48, Issue 1, 31-52, 2017.

FREITAS, Alice Cunha de. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (Org.). **Língua e Literatura - Ensino e Pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, p. 97-107, 2003.

FREITAS, Maria Adelaide de. **Ensino em time por professoras-formadoras (inglês): um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições**. 2004. Tese de Doutorado em Letras. 393f. Assis: Universidade Estadual Paulista, 2004.

FROST, Nick. Professionalism and social change: the implications of social change for the

‘reflective practitioner’. In: BRADBURY, Helen; FROST, Nick; KILMINSTER, Sue; ZUKAS; Miriam. (Eds.). **Beyond Reflective Practice – New Approaches to Professional Lifelong Learning**. New York: Routledge, pp. 15-24, 2010.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Assunção R. (Org.) **Diálogos (Im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, p. 13-36, 2017.

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB PONTES, p. 173-182, 2005.

GIMENEZ, Telma; ARRUDA, Nalini; LUVUZARI, Lidiane. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio (PUCSP)**, São Paulo, v. XIII, p. 1-6, 2004.

GIMENEZ, Telma; ARRUDA, Nalini. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 7, n.2, p. 21-44, 2004.

GIMENEZ, Telma; FERREIRA, Aparecida de Jesus; ALVES BASSO, Rosângela Aparecida; CARVALHO CRUVINEL, Roberta. Policies for English Language Teacher Education in Brazil Today: Preliminary Remarks. **Profile**, Bogotá, v. 18, n. 1, p. 219-234, Jan. 2016.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena V.; BARCELOS, Ana Maria. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB PONTES, p. 183-201, 2005.

HACKER, Penny; BARKHUIZEN; Gary. Autonomous teachers, autonomous cognition: Developing personal theories through reflection in language teacher education. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (Ed). **Learner and teacher autonomy – Concepts, realities, and response**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 161-183, 2008.

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

HARLAND, John; KINDER, Kay. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes, **British Journal of In-service Education**, 23:1, 71-84, 1997.

HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

HOPKINS, David. **A Teachers' Guide to Classroom Research**. UK: Open University Press, 1992.

IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: IRALA, Valesca Brasil; LEFFA, Vilson J. (Org.). **Uma**

espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. 1ed. Pelotas: Educat, v. 1, p. 261-279, 2014.

JOHNSON, Karen E. **Understanding Communication in Second Language Classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (Org.). **Research on second language teacher education: a sociocultural perspective on professional development.** New York: Routledge, 2011.

JOHNSON, Karen E.; DELLAGNELO, Adriana de C. Kuerten. L2/FL teacher education: bridging the complexities of teaching and the learning of teaching. **Ilha do Desterro**, v. 68, nº1, p. 011-016, Florianópolis, jan/abr 2015.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. (Org.). **Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teacher's Professional Development.** New York: Routledge, 2016.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula R. Re-Conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 19, n. 2, p. 15-28, Jul-Dec 2017.

JUCÁ, Leina Cláudia V. **Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil.** Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. 268f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

JUCÁ, Leina Cláudia V. Responsabilidades sociais da linguística aplicada na formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. In: JORDÃO, Clarissa M. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens.** Campinas: Pontes, p. 233-262, 2016.

KANEKO MARQUES, Sandra M. A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua Inglesa. In: I CLAFP – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis. **Caderno de Resumos do I CLAFP**, p. 216-216, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching education: from method to post method.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analysing, recognizing, doing and seeing.** New York: Routledge, 2012.

LAMB, Terry. Learner autonomy and teacher autonomy Synthesising an agenda. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (Ed). **Learner and teacher autonomy – Concepts, realities, and response.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 269-280, 2008.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: Maximina M. Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade.** São Paulo: ALAB Pontes, p. 203-218, 2005.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 353-376, 2008.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-32, 2011.

LIBERALLI, Fernanda C. Getting ready to conduct a reflective session. **The ESpecialist**, vol. 25, nº especial p. 23-38, 2004.

LIBERALI, Fernanda C. Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de G. **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Pontes, p.71-91, 2010.

LIMA, Fernando S. de. **Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de inglês**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 320f. São José do Rio Preto: UNESP, 2017.

LLURDA, Enric. On competence, proficiency and communicative language ability. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 10, n. 1, 85-96, 2000.

MAGALHÃES, Maria C. O profissional de línguas: Um profissional reflexivo. **Boletim APLIEPAR**, Londrina, n.31, p.2-3, 1997.

MAGALHÃES, Maria C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESpecialist**, São Paulo, v.19, n.2, p. 169-184, 1998.

MARTINS, Teresa H. Buscato. Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira. **Edubase (UNICAMP)**, v. x, p. 195-203, 2007.

MARTINS, Teresa Helena B. **Análise e validação de um teste de proficiência em inglês: um estudo de caso em cursos superiores em tecnologia**. Tese de Doutorado em Educação. 266f. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

MENEZES, Danielle de A. Ensino de inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. **Educação e Linguagem**, v. 18, nº2, p. 101-119, jul/dez 2015.

MERRIAM, Sharan B.; TISDELL, Elizabeth J. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. United States of America: Jossey Bass, 2016.

MATTOS, Andréa Machado A. **Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. 160f. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

MICCOLI, Laura S. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006.

MICCOLI, Laura S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 10, n. 1. p. 47-86, 2007.

MICCOLI, Laura S. **Ensino e aprendizagem de línguas: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, Laura S. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <<http://bit.do/cSE8s>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OCHS, Elinor; SCHEGLOFF, Emanuel A.; THOMPSON, Sandra A. (Eds.) **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ORENHA-OTTAIANO, Adriane; TAVARES PINTO, Paula. Pedagogia do léxico e da tradução: novas práticas de ensino. In: ROCHA, Nildicéia; RODRIGUES, Angélica; CAVALARI, Suzi. (Org.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. Araraquara – São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2018, p. 127-144.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In: LEFFA, Vilson. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: Educat, p. 193-209, 2001.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandrya Cavalcanti. (Org.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, p. 53-84, 2003.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Avaliação dos Cursos de Letras e Formação de Professor**. Revista do GELNE (UFC), João Pessoa, v. 5, n.1 e 2, p. 193-200, 2004.

PAPA, Solange M. de B. I. Professores reflexivos em processo de mudança na sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 9(1), p. 50-71, 2008.

PESSOA, Rosane Rocha. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 255f. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PESSOA, Rosane R.; PINTO, Joana P. De resistências à aprendizagem de Língua Inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(52.1) p. 31-51, jan./jun. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POHENER, Matthew E.; LANTOLF, James P. (Org.). **Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education**. New York: Routledge, 2014.

PORTO, Cristina V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação futuros professores de inglês**. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. 286f. São José do Rio Preto: UNESP, 2017.

QUEIROZ, Rodrigo N. de. “Eu pensei que ia sair daqui falando inglês” – **Um estudo sistêmico-funcional sobre papéis sociais atribuídos por alunos de um curso de Letras/Inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. **ELT Journal**. Volume 53/3, Oxford University Press, 1999.

RICHARDS, Heather M., CONWAY Clare, ROSKVIST, Annelies; HARVEY, Sharon. Foreign language teachers’ language proficiency and their language teaching practice. **The Language Learning Journal**. 41(2), 231–246, 2012.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, Jack C. Competence and performance in language teaching. **RELC Journal**. 41(2), 101–122, 2013.

RICHARDS, Jack C. **Key Issues in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

RICHARDS, Jack C. Teaching english through english: proficiency, pedagogy and performance. **RELC Journal**. 41(2), 1–24, 2017.

ROCHA, Décio. Descompassos da legislação brasileira sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras na educação básica. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 1, p. 1667-1681, jan/mar 2017.

RODRIGUES, Luiz C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SHAVELSON, Richard. **The basic teaching skill: decision-making.** Stanford: Stanford University, School of Education, 1973.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57(1), 1-22, 1987.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera L. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. 265f. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, Brian. **Applied Linguistics and Materials Development.** UK: Bloomsbury, 2013.

UCHÔA, José Mauro Souza. **Narrativas de professores em formação sobre a didatização de podcasts para o ensino de inglês na floresta.** Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. 225 f. Natal-Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

UR, Penny. The English Teacher as Professional. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice.** p. 388-392. Cambridge University Press, 2002.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching: Practice and Theory.** Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

VALMORI, Lorena; COSTA, Peter I. How do foreign language teachers maintain their proficiency? A grounded theory investigation. **System.** Volume 57, Elsevier, 98-108, 2016.

VAN CANH, Lee; RENANDYA, Willy A. Teacher's english proficiency and classroom language use: a conversation analysis study. **RELC Journal.** Vol. 48, Issue 1, 1-15, 2017.

VIEIRA, Flávia; BARBOSA, Isabel; PAIVA, Madalena; FERNANDES, Isabel S. Teacher education towards teacher (and learner) autonomy. In: LAMB, Terry; REINDERS, Hayo (Eds.). **Learner and teacher autonomy – Concepts, realities, and response.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, p. 217-235, 2008.

WALLACE, Michael J. **Action research for language teachers.** United Kingdom: Cambridge University Press, 1998.

WALSH, Steve. **Exploring Classroom Discourse: Language in Action.** New York: Routledge, 2011.

WALSH, Steve. **Classroom Discourse and Teacher Development**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOODS, Devon. **Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YOUNG, John W.; FREEMAN, Donald; HAUCK, Maurice C.; GARCIA GOMEZ, Pablo; PAPAGEORGIOU, Spiros. **A Design Framework for the ELTeach Program Assessments** (ELT Research Report No RR- 13–46), Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. (Ed.). **Reflective Teaching: An Introduction**. New York: Routledge, 2014.