



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 (EPPL); 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 EPPL 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
EPPLE – 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
=	elocuções 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 – Roteriro 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 no 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.

CAPÍTULO I

APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que alicerçam o percurso desta investigação. O debate está concentrado em refletir sobre as complexidades na formação de professores de línguas, em especial de LI. Associado à essa perspectiva, os aportes teóricos contribuem para o fortalecimento de iniciativas formativas e profissionais de professores de línguas que atuam na escola pública, a partir de ações norteadas por práticas colaborativas e reflexivas de questões frequentes no ensino. Com intuito de ampliar a discussão, os aportes teóricos contemplam os seguintes pontos – o panorama contemporâneo na formação de professores de línguas; a prática reflexiva como ferramenta para constituição das fontes teórico-práticas do professor; as bases advindas da proposta para que o desenvolvimento profissional do professor de línguas seja contínuo; a interpretação das experiências profissionais representadas na cognição do professor e, por fim, o reconhecimento da qualidade da proficiência requerida para o professor quanto aos aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos para a sala de aula, na medida em que integram um problema frequente na história formativa do professor de línguas.

1.1 Cenários da formação do professor de línguas

A seção apresenta um cenário da formação profissional do professor de LI, ao passo que propõe conciliar questionamentos por meio da abordagem crítica e (re)constitutiva de antigos paradigmas debatidos por pesquisadores do campo da LA. O debate abrange uma caracterização das ações políticas para a formação do professor e do ensino de LI no Brasil. Autores como Celani (2001; 2004a; 2004b; 2010), Consolo (2000, 2002; 2003, 2013), Consolo e Pinhel-Aguilera (2010), Gil (2005), Gimenez (2005), Gimenez et al. (2016), Gimenez e Arruda (2004), Gimenez, Arruda e Luvizari (2004), Leffa (2005; 2008; 2011), Paiva (2001; 2003; 2004), dentre outros. A apresentação fundamenta a reflexão dos atores envolvidos nesta pesquisa, consonante a possibilidade de desenvolver a prática da colaboração por meio das trocas de experiências (caracterizadas pela história formativa – expressando de modo discursivo os conflitos e as expectativas) presentes no contexto profissional.

Os recentes eventos políticos e sociais na sociedade brasileira, no que concerne as políticas educativas para o ensino básico, como por exemplo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), acompanham a adaptação dos cursos de licenciatura para a formação de professores em consonância com as diretrizes curriculares condicionadas a esta finalidade profissional formativa¹. A implantação de novo currículo para o ensino básico reaviva desafios enfrentados no cotidiano de parte significativa de professores-formadores em cursos de licenciatura. A questão acentua-se em diversas áreas do conhecimento, em específico a de formação de professores de LI que embasa as discussões da presente seção, e, por conseguinte, concilia as reflexões críticas sobre a importância dos papéis do professor.

As reflexões em torno de antigas questões apontadas por pesquisadores da área de formação de professores de línguas, e conforme Celani (2010), os desafios perenes nas histórias formativas, ainda são representadas como “perguntas sem resposta”. Apesar do artigo seminal da autora possuir pontuações ainda recentes quanto ao processo de formação profissional do professor de LI no Brasil, o panorama continua fundamentando dados quantitativos e qualitativos de estudos, parte crescente de lacunas que tornam o desenvolvimento desse professor insuficiente, em especial nas dimensões da competência. Ações como o Plano Nacional de Educação (PNE)² que determina quatro metas fundantes para melhorias do ensino básico, desde a garantia de oportunidade de acesso a escolas públicas de qualidade, como também a valorização do papel da carreira docente, direcionam a atenção para o grau de complexidade que necessita de enfrentamento concreto para contextos locais.

Em relação às políticas educacionais, um artigo de Gimenez et al. (2016) informa que um conjunto de iniciativas foi adotada para fomentar o desenvolvimento profissional e o ensino de línguas no contexto brasileiro. Com relação à formação de professores destacam-se o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) e, específico para o ensino de

¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) estabeleceram um conjunto de medidas resolutivas que implementam mudanças para as políticas educacionais no ensino básico do Brasil. Essas resoluções implicam também em projetos curriculares para a reestruturação dos cursos de licenciatura e formação de professores. Desta forma, a resolução CNE/CP no. 01 de agosto de 2017 orienta que os cursos devem adaptar os respectivos currículos de três para quatro anos, tendo como referência as propostas da BNCC, ao passo que também garante um amplo espaço para a implantação de formação direcionada para áreas específicas.

² O PNE é um documento composto de diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da política educacional para o período de vinte anos. O plano possui três metas – a primeira determina a garantia de ensino de qualidade à todos os cidadãos; o segundo está pautado na prática da igualdade, assim possibilitando a redução das injustiças sociais e culturais; o terceiro aborda a valorização do professor e o quarto está relacionado com os espaços de formação no ensino superior. Para detalhes sobre o PNE, sugere-se uma pesquisa e leitura no *website* - <http://pne.mec.gov.br/>.

línguas, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de LI (PDPI). A proposta também compreendia políticas direcionadas para a internacionalização acadêmica, tornando assim a LI como principal ferramenta para divulgação científica e constituição de redes de pesquisa entre as universidades do Brasil e de países parceiros. Desta forma, um programa instituído em 2014 denominado Ciências sem Fronteiras (CSF) e que atualmente foi reestruturado para Idiomas sem Fronteiras (ISF) integra políticas que intentam desenvolver o conhecimento linguístico e comunicativo das línguas estrangeiras tendo como foco a ampliação da produção científica e acadêmica. Inserido nesse programa, uma política direcionada para o ensino de LI também foi instituída, o Inglês sem Fronteiras, que possibilitou o aprimoramento do idioma também no contexto universitário.

Conforme Gimenez et al. (2016), esses programas possuem o objetivo de desenvolver o nível de conhecimento linguístico e comunicativo relativo à LI, em especial o papel sociocultural do idioma ao redor do mundo. De certo modo, as trocas acadêmicas, sociais e culturais também configuram como aspectos que impulsionam as instituições governamentais no Brasil em desenvolver políticas para a formação de professores e para possibilitar o acesso ao aprendizado de uma LE na universidade pública. No que concerne à formação profissional do docente, o PARFOR iniciado em 2009 e com continuidade ainda no ano de 2018, integra parte das metas propostas pelo PNE direcionadas para a formação de professores que necessitam de uma licenciatura (presencial) na área específica de atuação profissional; uma complementação e o desenvolvimento didático para professores que ensinam línguas de sinais. No caso específico do professor de LI, esse programa possibilitou a formação para quase 73% desse grupo, visto que revela um quantitativo de docentes ensinando este idioma sem a qualificação específica (ibid, 2016, p. 223).

Outro aspecto relevante do panorama formativo está relacionado ao alcance da área em específico, no que concerne à região Norte do Brasil. Apenas os estados do Pará e do Amazonas ofereceram o programa em seu caráter integral. Os dados apresentados no artigo de Gimenez et al. (2016), não abrangem o estado do Acre, que também representa um contexto complexo para o ensino de línguas. Essa lacuna deve-se ao fato das irregularidades geográficas e logísticas de aplicação das aulas, por exemplo. Este dado reforça que investigações implementadas, como a apresentada nesta tese, e que possuem uma perspectiva embasada na prática cooperativa e reflexiva entre o professor-pesquisador e a professora de LI, possibilitem que iniciativas para o DPC floresçam por parte dos professores e formadores do curso de licenciatura da região acreana. Ainda de acordo com as autoras, um aspecto relevante dos impactos advindos do programa para a formação de professores de LI apresenta-

se como distante das condições ideais, sendo necessário reconduzir iniciativas semelhantes ao formato proposto no PARFOR, por exemplo.

As ações desenvolvidas no domínio do ISF, continuam auxiliando no crescimento da produção científica e na internacionalização acadêmica. E, ainda com ações convergidas para a conscientização de que é necessário possuir um nível de proficiência adequado para estabelecer práticas sociais e discursivas coerentes para o compartilhamento de conhecimento/experiências. Esta discussão, conduz para um intenso impacto na formação dos professores de LI, considerado o aspecto de que é requerido um esforço no despertar da consciência crítica em torno do perfil de um usuário da língua, na medida em que haja a capacidade de mobilizar o processo de práticas pedagógicas consistentes para tornar a comunidade acadêmica mobilizada em contínuo processo de aprendizagem.

As autoras também pontuam que os esforços oriundos do ISF permitiram o estabelecimento de núcleos de línguas nas universidades brasileiras. Os núcleos promoveram a circulação de professores de LI em contexto de formação inicial para uma prática pedagógica efetiva, e ainda fortaleceram a necessidade de centralizar os esforços e lacunas e deficiências desveladas pelo aspecto da proficiência. Este dado revelado nas produções acadêmicas da LA por Celani (2001; 2004a; 2004b; 2010), dentre outros, representa-se como sinal de um descompasso e de incongruências contextuais que percorrem desde as posturas pedagógicas nas formações de professores de línguas (CONSOLO, 2013) até a atuação efetiva na sala de aula. E, portanto, partindo da reflexão sobre os desafios contextuais apresentados neste ponto para uma política de formação do professor, o ensino de LI possa tornar-se instrumento das rupturas de “rotas que os velhos mapas nos indicam” (CELANI, 2004, p. 56). Ou seja, as iniciativas implementadas para o desenvolvimento de políticas formativas são indicadores que conduzem as experiências do atores a uma práxis reflexiva inicial, e que, por sua vez, também embasam as motivações, neste estudo, de proporcionar aos atores participantes uma atitude responsiva na prática cooperativa e exploratória de suas vivências.

Os impactos de programas para a melhoria do ensino de LI no Brasil também recebem incentivos de instituições internacionais como a Comissão *Fullbright*. Com um fluxo anual, o PDPI seleciona professores que atuam nas redes públicas de todos os estados brasileiros para participarem do programa. O programa promove a vivência dos bolsistas no aprimoramento de suas habilidades em um país no qual a LI possui o *status* de língua materna. Os objetivos abrangem o desenvolvimento das habilidades orais e escritas; a troca de metodologias do ensino e avaliação, e também, engajamento dos professores na utilização de recursos tecnológicos. O programa também orienta que os professores produzam um projeto

pedagógico na área, envolvendo a comunidade escolar. Os professores aplicam a conhecimento partilhado na experiência participativa dos cursos e oficinas que compõem o programa.

No entanto, programas que conduzem a ideia de uma formação continuada em países, no qual a LI é a primeira língua, reforçam a crença do acúmulo simbólico e capital, bem como da idealização do falante nativo (GIMENEZ et al. 2016, p. 228). Os professores são conduzidos para valorizar a autoestima e confiança, tornando-os figuras reconhecidas pelos aprendizes em sala de aula. O reconhecimento e prestígio decorrem da experiência do professor de LI no país da língua ensinada. Talvez seja um recurso de valorização da carreira, porém esses programas esbarram no distanciamento das necessidades locais da comunidade escolar. É, então que a sala de aula apresenta-se como o universo de enfrentamento consciente de práticas vivenciadas pelo programa. A prática do cotidiano pedagógico materializará o conhecimento integralizado na história formativa das relações estabelecidas entre a experiência e as expectativas de realização do professor e aprendizes.

O cenário aqui traçado abrange as contribuições advindos dos planos de desenvolvimento educacional desde o estabelecimento para o ensino de LI nas escolas públicas por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³ até as incursões históricas, sociais, políticas e culturais que denominaram o *status quo* do ensino da LI no Brasil. As rupturas de comportamento impactadas pela globalização e aproximação das fronteiras que propiciam o uso da língua, de algum modo, favoreceram o crescimento de falantes não-nativos. Os problemas decorrem de uma ordem histórica, partindo da universalização do ensino nos anos de 1970, conduzido assim pela inclusão de leis e diretrizes curriculares para a sala de aula e para a formação de professores.

No entanto, o insucesso nos níveis de formação profissional e de educação de línguas na escola pública persiste, a partir de duas visões. A primeira, tratada por Moita Lopes (1996); Irala e Leffa (2014) entre outros pesquisadores, refere-se ao excesso de carga funcional do professor, limitando seu tempo de planejamento e de desenvolvimento contínuo, ausência de recursos pedagógicos, o quantitativo de aprendizes em sala de aula, a falta de confiabilidade no ensino de línguas nas escolas, por sua vez cristalizando o mito de que “inglês não se aprende na escola”. Ou seja, o significado que produz a carnavalização do ensino de LI nas escolas públicas (LEFFA, 2011, p. 25), assim tornando os atores desse contexto sujeitos às

³ Celani (2010) informa que a LDB de 1961 orientava sobre as recomendações metodológicas para a elaboração dos materiais didáticos, por sua vez supervisionados pelo MEC. A LDB também orientava que a LI torna-se um componente curricular não obrigatório, devido à disponibilidade das demandas de professores e materiais dos coordenações regionais de ensino.

alienações de culpabilidade. As culpas, conforme o autor geram os conflitos infrutíferos para o início de um processo de interlocução, como por exemplo, a constituição de parcerias compostas pelos professores, aprendizes e a sociedade a qual pertence a comunidade escolar.

Celani (2010) acrescenta ainda outro desafio constante nos espaços da educação de línguas no Brasil, quando:

[...] o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. Talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que “língua estrangeira não se aprende na escola”. De fato, não se aprende, com professores despreparados. (CELANI, 2010, p. 61).

Seguindo a reflexão de Celani (2010); Leffa (2011); Moita Lopes (1996), o debate comprova a contínua irregularidade presente em políticas direcionadas para a educação de línguas. O que comprova o longo caminho a percorrer na linha histórica de desafios está resumido no excerto de Celani (2010) que alinha-se com o debate sobre as complexidades na formação profissional de professores de línguas. A presente citação é relevante para exemplificar o cenário da formação dos professores de línguas, na medida em que representa as desconexões com a realidade social e cultural do ensino público. Termos que se destacam como “professores não têm nem o domínio”, “familiaridade com o referencial teórico” dentre outros, caracterizam esse descompasso contextual, uma vez que requerem atenção de professores formadores e pesquisadores preocupados em promover práticas que estejam convergidas para a reflexão compartilhada de experiências. Essas experiências podem desenvolver outras iniciativas mobilizadas por projetos formativos que possuam como fundamento a colaboração participativa de professores partilhando seus conflitos e conhecimentos, com a finalidade de estabelecer um processo de desenvolvimento profissional contínua. Sendo assim, o compartilhamento das experiências torna-se uma das funções durante a formação⁴, por sua vez, considerando que os futuros professores devem figurar-se como protagonistas da geração de sua própria aprendizagem e do seu desenvolvimento na prática (ABRAHÃO, 2001, p. 155). A linearidade relativa à articulação com os princípios de

⁴ A LDB de 1996 nos Art. 61 e 62 orienta que: [...] a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

uma formação que esteja orientada para além da reflexão depende de cada momento histórico, visto que requer projetos e políticas educacionais consonantes com interesses políticos (ALVAREZ, 2010, p. 236), fato este exemplificado com a implantação dos programas para formação de professores e do desenvolvimento da proficiência da LI.

Acrescidos nesse cenário, os mitos e crenças cristalizados contribuem para com que o prestígio em torno do domínio e da proficiência linguísticas sejam configurados nas práticas sociais como um elemento representativo em conjunturas que podem causar distanciamento – quando se trata da precária formação dos professores e domínio das competências para o ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1992; 1993), dos baixos níveis de proficiência oral (CONSOLO, MARTINS e ANCHIETA, 2009b) e de possíveis percursos para o enfrentamento – quando da implantação de políticas educacionais de programas como o PDPI (GIMENEZ et. al., 2016) e da reformulação das diretrizes curriculares para a formação do professor e dos documentos prescritivos, observando-os como parte integrante da vida educacional dos sujeitos sociais.

Com a breve apresentação em torno das complexidades presentes no cenário da formação de professores, o papel do ensino de línguas, em especial o de LI, indica a necessidade de adotar ações colaborativas para que sejam desenvolvidas a prática reflexiva, como também a conscientização das responsabilidades sociais. A convergência dessas ações devem possibilitar a vinculação das experiências vividas pelos grupos de professores da escola pública e professores formadores em movimentos de partilhas embasadas no exercício da colaboração e da reflexão. Assim, conduzindo todos os atores para a (re)significação dos conflitos profissionais, assim possibilitando o movimento de atitudes responsivas quanto às necessidades do contexto social da escola. Os apontamentos que compõem o presente debate na seção contribuem para compreender as bases complexas da formação de professores de línguas. Os desafios contínuos do contexto formativo afluem para que o objeto da investigação auxilie na interpretação das experiências como elementos propiciadores de uma prática reflexiva pautada na criticidade e conscientização dos conflitos profissionais.

1.2 A prática reflexiva na formação profissional do professor de línguas

Nesta seção apresentam-se as linhas teóricas que embasam discussões do termo reflexão ou prática reflexiva para a formação de professores de línguas. O percurso teórico inicia-se a partir do panorama geral de estudiosos que alinham o campo do conhecimento e da experiência como instrumentos responsáveis para assumir uma prática da reflexão nas ações

tomadas no contexto profissional. Deste modo, o debate fundamenta-se em Dewey (1979); Schön (2000) e Zeichner; Liston (2014), Barlett (1990), Boud (2010), Frost (2010), dentre outros. Além da síntese das linhas teóricas, a presente investigação está intenta compreender de quais maneiras o professor pode direcionar uma prática didática e pedagógica consciente dos conflitos profissionais. E ainda empreender um debate para interpretar as experiências que fazem parte da história de formação profissional. Assim, a compreensão sobre os conceitos e o papel da reflexão no desenvolvimento do professor de línguas torna-se um elemento fundamental que pauta a proposta da investigação, sendo um referencial norteador para mobilizar também o exercício de atitudes colaborativas por meio das partilhas de experiências constituídas entre o professor-pesquisador e a professora de LI.

O termo reflexão, na perspectiva da formação de professores, apresenta-se com as seguintes atribuições – o pensamento reflexivo em Dewey (1979), o ensino reflexivo em Zeichner; Liston (1996) e a prática reflexiva em Schön (2000). Nesse agrupamento acrescenta-se ainda uma nova abordagem direcionada para a aprendizagem profissional consistente, ou seja, a busca por uma prática que esteja conduzida para além da reflexão (BRADBURY; FROST; KILMINSTER; ZUKAS, 2010). Para tanto, a reflexão empregada na investigação no nível teórico, metodológico e analítico, intenta, por sua vez, articular as experiências profissionais de atores que estejam engajados na educação de línguas, visto que possam promover movimentos de transformação, em primeiro momento, nos respectivos contextos locais preocupado com o ensino de línguas.

Esse conceito, direcionado para o desenvolvimento profissional e contínuo do professor de línguas, parte de atitudes que envolvem todo o conglomerado das relações cotidianas e institucionais presentes na vida social (KEMMIS, 1986). É um componente que orienta as histórias de vida e as memórias que compõem a trajetória do sujeito social. De fato, a reflexão é composição orgânica que subjaz as ações dos sujeitos sociais em um determinado espaço temporal, em uma prática situada no contexto. As relações sociais nutrem as atitudes para que os sujeitos sociais possam posicionar as expectativas, inseguranças e ideologias no bojo da dualidade do processo reflexivo (aspectos subjetivos da consciência), ao passo que (re)constituem-se para (re)formular as ideias a partir de uma postura crítica.

Dewey (1979) considera o “ato de pensar” como pensamento reflexivo. O pensamento reflexivo corresponde ao um exame mental consciente, sendo desenvolvido de maneira contínua tendo como interface as atitudes e comportamentos sociais. Ainda materializa-se em formato de cadeia, não é uma simples sequência, mas uma consequência, uma ordem natural das ideias sustentadas por uma série de outros que a antecedem ou a sucedem (ibid, 1979, p.

14). As unidades do pensamento reflexivo são componentes sucessivos que derivam e sustentam umas às outras, a partir da formação em cadeias, fluxos e correntes definidos. As relações de cadeia do pensamento reflexivo são ligadas à formação de movimentos continuados que conduzem para um fim comum, aspirando a concretizar uma ação. Deste modo, o pensamento não se reduz a ato simplório, mas a ato reflexivo que predispõe o sujeito na constituição de indagações e apreciações do nível de confiança que depositamos nas situações cotidianas. Para o autor, esta articulação decorre do repertório de crenças, expectativas e experiências agregadas pelas experiências de vida, ao passo que possibilita a constituição do pensamento reflexivo fundamentado pelo ato intelectual. Em consonância com esse viés, o papel do professor está direcionado para a responsabilidade em promover o pensamento reflexivo face às suas práticas nutridas pelos anseios, inseguranças e crenças (aspectos cognitivos) que permeiam seu ato de saber, conhecer e fazer no ensino.

É possível, então, aproximar esse prisma teórico e filosófico para a condução de interpretações relativas às atitudes pedagógicas que entrelaçam o pensamento reflexivo dos atores envolvidos na investigação. De algum modo, as aproximações com o pensamento reflexivo e a realidade da vida social nos contextos profissionais e interpessoais do professor de LI podem possibilitar caminhos para o início de iniciativas para a mudança introspectiva, na medida em que refratam-se no arcabouço das experiências. O pensamento reflexivo também pode representar uma ferramenta que possibilita recursos para enfrentar os conflitos decorrentes da prática profissional do professor.

As contribuições advindas de Dewey (1979) propõem cinco aspectos que propõem uma articulação entre pensamento e sentimento. O primeiro sobre a constatação do problema, o qual decorre do enfrentamento em situações rotineiras, ou seja, a sensibilização é o início do processo reflexivo para assim produzir respostas significativas. O segundo resulta da formulação de uma questão para orientar a análise. Com o problema identificado é possível compreender os fatos, as condições e as consequências. O terceiro auxilia na elaboração das hipóteses seguidas de análises reguladas e conscientes. O quarto corresponde ao raciocínio em torno das ações desenvolvidas e experienciadas. O quinto abrange a verificação da hipótese, concedendo validade para comprovar que o problema está presente no contexto investigado. Como é possível observar, essa proposta também representa um caminho para a compreensão dos papéis do pensamento e da experiência representam no contexto da prática reflexiva.

Barlett (1990, p. 207-208) sugere que o problema sobre o qual o professor deve refletir ocorre no contexto social de ensino; o professor deve estar interessado no problema; o problema deve pertencer ao professor, ou seja, oriundo de sua própria prática; a reflexão sobre

o problema envolve a solução a partir da situação de ensino vivenciada pelo professor; o domínio do problema identificado e a respectiva solução são atribuídos ao professor; procedimentos sistemáticos são necessários; as informações (observações) sobre o problema devem surgir da experiência de ensino do professor; as ideias do professor devem ser testadas por meio da prática do professor; as ideias sobre o ensino, por sua vez, testadas por meio da prática, devem conduzir para o percurso de ações. Existe uma tensão entre a ideia e a ação que é reflexiva; uma vez testada, a ação retorna para a ideia informada e por isso, a ação reflexiva deve transforma-se em novas significações e redefinir a prática no ensino.⁵

Abrahão (2001a) também auxilia na ampliação do debate com uma paráfrase advinda de Donald Schön, no sentido de afirmar que:

[...] o conceito de **reflexão na e sobre a ação**, que muito tem influenciado os esforços de **construção de práticas reflexivas** em muitas partes do mundo. Esse movimento em direção à prática reflexiva envolve **o reconhecimento de que o professor tem o papel ativo na formulação dos objetivos e metas de seu trabalho, no exame de seus próprios valores e pressupostos e no desempenho de papéis de liderança no desenvolvimento curricular e em reformas escolares**. A reflexão significa também **o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino** não é propriedade exclusiva das universidades e centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática. (ibid, 2001a, p. 155).

A abordagem se apresenta como instrumento que objetiva construir um prática reflexiva direcionada para as ações do cotidiano profissional e intrapessoal. As expressão em destaque também qualificam o professor como agente mediador de suas atitudes no contexto educacional. O professor, nesse sentido, constrói os processos responsivos que compõem a prática reflexiva, por meio das tomadas de decisões autônomas na produção do conhecimento, na formulação de objetivos próximos à aprendizagem dos aprendizes, na avaliação de suas ações, na composição renovada dos currículos e nas proposições para transformar o contexto educacional. A visão apresentada reafirma o papel do professor como um sujeito social circundado de contextos complexos que requerem a articulação consciente de suas ações. As atitudes articuladas pelo professor/mediador/agente de suas próprias transformações aproximam o referencial de conceitos debatidos, uma vez que também fundamentam as

⁵ Traduzido da versão original em inglês: “1. The issue upon which teacher reflects must occur in the social context where teaching occurs. 2. The teacher must be interested in the problem to be solved. 3. The issue must be ‘owned’ by the teacher – that is, derived from his or her practice. 4. Reflection on the issue involves problem solving from the teaching situation where the teacher is located. 5. Ownership of the identified issue and its solution is vested in the teacher. 6. Systematic procedures are necessary. 7. Information (observations) about the issue must be derived from the teacher’s experience of teaching. 8. The teacher’s ideas need to be tested through the practice of teaching. 9. Ideas about teaching, once tested through practice, must lead to some course of action. There is a tension between idea and action, which is reflexive; once it is tested the action rebounds back on the idea which informed it. 10. Hence, reflexive action may be transformed into new understandings and redefined practice in teaching.” (BARLETT, 1990, p. 207-208)

interpretações do ato reflexivo como elemento significativo para desenvolver fluxo contínuo de reconhecimento das experiências.

Gimenez e Arruda (2004, p. 30-31), também citando Schön (2000), informam que a resolução dos problemas emergidos no intercurso profissional geram o conhecimento para a iniciar práticas reflexivas na e sobre a ação. Neste sentido, as autoras também pontuam que Schön (2000) interpreta essas atitudes como a “epistemologia da prática”, uma vez que os profissionais conduzem suas reações implícitas quando enfrentam eventos conflitantes. De acordo com Schön (2000) propõe a interação entre a teoria e a prática para que assim a formação profissional esteja direcionada para uma prática reflexiva, privilegiando o aprender por meio do fazer. As ações de reflexão são possibilitadas pelas interações cíclicas e de partilha entre professor e aprendiz nas situações pedagógicas.

Ancorado nesse prisma, Schön (2000) caracteriza a prática reflexiva partindo de três conceitos complementares, a saber: (i) a reflexão na ação (ocorre durante a prática) – quando o contexto possibilita a vivência de eventos no qual os sujeitos sociais buscam o caminho da reflexão para agir; (ii) a reflexão sobre a ação (ocorre depois da prática) – quando é possível examinar as condições contextuais e consequenciais da ação, ou mesmo organizando a retrospeção dos acontecimentos para assim conduzir a prática reflexiva e responsiva adequado ao problema identificado e (iii) a reflexão sobre a reflexão na ação (reconstrução das experiências) – constitui e desenvolve a autonomia crítica do profissional acerca do reconhecimento de suas ações. É a revisão das ações, momento em que o sujeito social constrói sua prática reflexiva na e sobre a ação, sendo a possível vincular os eventos experienciados na profissão e no cotidiano das relações intrapessoais.

Esses conceitos são instrumentos que propiciam a exploração e a experimentação. Todavia, a experiência torna-se significativa quando os professores identificam, mapeiam e constroem mediações que possam equacionar questões presentes no contexto profissional. O fundamento central da reflexão na proposta de Schön (2000) é substanciada pela experiência advinda da (re)construção contínua de comunidades que possibilitem a (re)significação de práticas de ensino a partir dos conflitos vivenciados. O olhar retrospectivo da observação também é um dos pontos centrais que alicerçam a prática reflexiva. O autor ainda argumenta que a observação permite aos atores do contexto profissional estabelecerem conversas reflexivas para as trocas de experiências e conhecimento. As conversas reflexivas ainda tornam os atores conscientes de sua autonomia e responsabilidade no contexto profissional. A título de exemplo, os caminhos dessa prática direcionam as partilhas de experiências entre a

professora de LI e o professor-pesquisador neste estudo, na medida em que tornam consistente o desenvolvimento profissional como uma prática contínua e fluida.

As propostas de Dewey (1979) e Schön (2000) coadunam-se com as novas demandas da educação no Brasil. Existe a urgente necessidade de iluminar para percursos que são apresentados como partes do contexto de atuação profissional do professor. Os conceitos de “pensamento reflexivo”, “prática reflexiva” e “ensino reflexivo” direcionam para movimentos que despertam a consciência por meio da construção de comunidades que partilham de experiências conflitantes e semelhantes. Comprometidos com perspectivas assemelhadas aos teóricos apresentados, Zeichner e Liston (2014) entendem a reflexão como um mote (*slogan*⁶) para a reforma educacional, ao passo que o reconhecimento da aprendizagem por meio do ensino prossegue por toda a carreira profissional do professor.

Desta maneira, a presente investigação apoia-se na adoção da perspectiva de um ensino reflexivo que atribui aos professores o comprometimento para o estudo interpretativo do desenvolvimento de suas competências para assim, aprimorá-las no decorrer da linha temporal formativa. A responsabilidade é que denomina o empreendimento de um ensino reflexivo, e deste modo, Zeichner; Liston (2014, p. 6-7) ressaltam as seguintes atitudes para o professor reflexivo que: (a) por meio do exame dos problemas da prática pedagógica busca soluções equitativas; (b) torna-se consciente para questionar os valores ideológicos e as crenças trazidas para o contexto da sala de aula; (c) torna-se atento aos contextos institucionais e culturais que compõem seu espaço profissional; (d) faz parte do desenvolvimento curricular e das ações para transformar o cotidiano educacional e (e) assume-se como responsável de seu próprio desenvolvimento profissional.⁷

O ensino reflexivo defendido pelos teóricos citados nesta seção, aponta possibilidades de aplicar o conceito de reflexão na e sobre a ação, tanto na formação inicial como continuada do professor. A adoção dos conceitos reflexivos possibilitam a (re)significação das experiências da formação e da profissão do professora, no sentido de apoiar propostas que mobilizam também a prática colaborativa. A formação por meio da reflexão, segundo Zeichner (2008, p. 548) tem o objetivo de concentrar as práticas na justiça social, sendo

⁶ *Slogan* é um termo frequente para denominar a proposta de um ensino reflexivo no desenvolvimento dos moldes teóricos e práticos nos trabalhos de Zeichner e Liston (2014). Neste estudo e capítulo teórico, a opção direciona-se para a versão em português brasileiro de “mote” com o significado de lema ou proposição de uma ideia.

⁷ Traduzido da versão original em inglês: “[...] 1. examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; 2. is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching; 3. is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches; 4. takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; and 5. takes responsibility for his or her own professional development.” (ZEICHNER; LISTON, 2014, p. 7)

responsabilidade essencial dos formadores e professor a integralização de movimentos que mobilizem o conhecimento do fazer pedagógico para questões amplas na sociedade contemporânea.

Conforme Zeichner; Liston (2014, p. 78), para que o ensino reflexivo coexista no contexto educacional, o professor deve direcionar a visão para “si mesmo” (*teacher self*). As experiências passadas, vivenciadas com professores e salas de aulas, a ordem cultural popular relacionada às descrições sobre o ensino e as dimensões históricas e institucionais de ensino no país e, em nossa região, (teorias práticas do professor) materializam manifestações que incidem no processo de reflexão. O ponto de início para um ensino reflexivo, seja de algum modo, a descoberta de “quem somos” e de “qual papel somos atribuídos” dentro de determinadas práticas sociais. A interpretação do papel social do professor em face às suas relações atitudinais e contextuais desembocam no encontro do “olhar” sobre/no “aprendiz”. O aprendiz que se apresenta com os seus sentidos e suas expectativas próximas ao professor e às situações de ensino.

Das manifestações que corporificam as experiências de vida, Zeichner; Liston (2014) apropriam-se dos moldes de Handal; Lauvas (1987) para tomar como princípio as teorias práticas do professor. Abrahão (2004, p. 154) assinala ainda que as fontes teóricas da prática do professor estão delineadas nas experiências pessoais, no conhecimento transmitido e nos valores pessoais. As experiências pessoais representam as memórias das histórias de vida perpassadas, incluindo-se também as vivências no contexto educacional. Estes elementos experienciais direcionam as ações e comportamentos dos atores de uma dada situação social.

O conhecimento transmitido está relacionado com as experiências compartilhadas com a comunidade interna – que participa das situações cotidianas e externas – que parte dos conhecimentos resgatados do discurso presente em outras fontes. Os discursos de outras pessoas, com que nos comunicamos e ouvimos, a leitura de livros, a vivência em culturas específicas, todos os elementos de troca de experiências determinam as teorias práticas quanto à construção do conhecimento profissional do professor. As experiências se tornem objeto de reflexão quando o professor investe no seu autoconhecimento, no sentido de observar e autoavaliar suas próprias aulas, participar de orientações didáticas em conjunto com colegas de área semelhante, conduzir sessões de leitura coletiva de textos que reforcem práticas engajadoras buscando a transformação do cotidiano educacional. (ZEICHNER; LISTON, 2014, p. 29).

Os valores conduzem os julgamentos do professor sobre o que é “bom” ou “ruim” para a prática de ensino. Desta forma, as percepções são influenciadas pelas experiências

pessoais que perfazem os movimentos, seleção, supressão, integração e interpretação das atitudes pedagógicas. Os valores constituídos possuem influência direta ou indireta nas decisões de estruturação das práticas teóricas do professor. Com isso, as experiências são orientadas pelos conceitos e teorias transmitidas no decorrer do percurso histórico de vida, que por sua vez, sofrem influências contextuais conduzidas para a mudança de percepção e valores.

Os impactos de uma prática reflexiva influenciam a vida profissional do professor na produção consciente dos modos pelos quais a linguagem é (re)constituída nas dimensões profissionais e interpessoais. Parte desta perspectiva inclina-se ao protagonismo de um professor que esteja responsável em transformar as ações cotidianas por meio da postura de pesquisador (*reflective practioner*), ou seja, aquele que pratica a reflexão. Frost (2010, p. 24) defende o princípio de que a reflexão não é um fenômeno físico e orgânico simples advindo do processo mental, mas constitui-se por meio da realidade profissional. A realidade material está estruturada pelos eventos da globalização, dos adventos da informação e das mudanças sociais. Frost (2010) também postula que essa posição não é determinista, uma vez que os profissionais reflexivos estão sujeitos a enfrentar com realidades múltiplas, características desta transformação social. O debate evidencia que profissionais reflexivos necessitam engajar-se em seu próprio desenvolvimento profissional combinado com a ampla contextualização social, política e institucional coexistentes nos contextos de sua atuação. O autor ainda acrescenta que a participação em sociedade e a atitude profissional compartilhada com as comunidades devem tornar-se o real fundamento para a prática reflexiva.

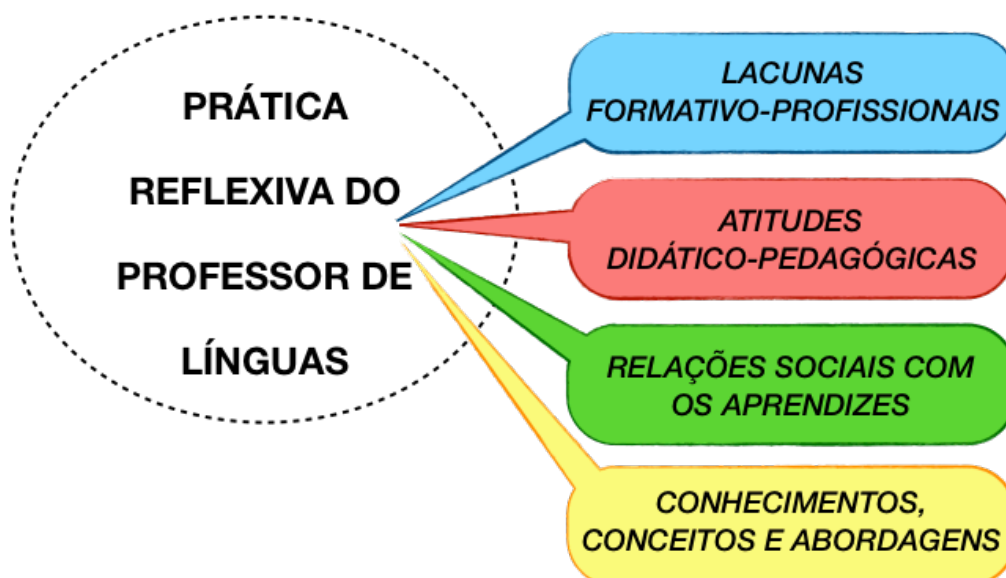
Consoante a essa visão, Boud (2010) defende que a reflexão na prática profissional é um modo de pensar acerca da ação produtiva – uma reflexão produtiva. A reflexão além da prática deve prosseguir para a (re)construção dos conceitos tradicionais, na medida em que a revisão desses moldes teóricos possam tornar-se um espaço fértil para a (re)significação dos espaços profissionais. Esse tipo de prática reflexiva caracteriza-se como uma orientação coletiva; uma conexão (contextualizada) entre aprendizagem e trabalho; a inclusão de múltiplas perspectivas dos atores vinculados ao processo; motivação que gera possibilidades apropriadas ao problema enfrentado; espaço de desenvolvimento significativo para os atores que fazem parte da comunidade a partir do processo dinâmico e aberto que muda no decorrer do tempo.

Em suma, a prática reflexiva é ampla e organizada a partir de diferentes incursões contextuais. Os moldes teóricos que interpretam as múltiplas aplicações da prática reflexiva auxiliam na centralização de lacunas perenes que compõem a história formativa da professora

de LI e do professor-pesquisador. Essas lacunas decorrem da incursão histórica da educação de línguas do Brasil e refletem um amplo referencial de investigação, no entanto o foco situa-se na discussão sobre a qualidade e o gerenciamento da PLCP do professor de LI para a execução de práticas socializadas na sala de aula. Sendo assim, a linha teórica sobre a reflexão do professor de línguas adotada nesta investigação está alinhada com o que propõe Zeichner; Liston (2014) e ainda nas ampliações críticas dessa perspectiva presentes em Boud (2010) e Frost (2010). Assim, o professor-pesquisador compreende que as experiências da professora de LI são fenômenos que permitem a fundamentação de uma prática reflexiva contínua seguida de indagações e questionamentos para a integração das lacunas com as fontes teóricas reproduzidas no contexto profissional. Esse tipo de molde conceitual pode mobilizar ações para que as lacunas sejam (re)constituídas a partir de um contínua formação – no processo inicial e nas vivências enfrentadas no cotidiano profissional.

A prática reflexiva permite com que os atores envolvidos na investigação concentrem os discursos para realidades do contexto profissional. Desta maneira, a reflexão apresenta-se como um instrumento significativo para convergir o olhar para as ações do cotidiano social da profissão docente, ao passo que possibilitar a maximização da consciência de uma responsabilidade autônoma em torno do próprio desenvolvimento profissional. Assim, a figura 1, na sequência, ilustra a convergência dos fatores contextuais presentes no contexto profissional da professora de LI correlacionados com a prática da reflexão.

FIGURA 1 – A prática reflexiva no contexto profissional do professor de línguas



Fonte: Elaborado pelo autor

A prática reflexiva é um instrumento que contribui para com que a professora de LI e o professor-pesquisador conscientizem-se dos principais fatores contextuais presentes no contexto profissional. A partir da conscientização dos conflitos profissionais, os atores podem caracterizar cognições que influenciam aspectos como as lacunas formativo-profissionais; as atitudes didático-pedagógicas; as relações sociais com os aprendizes e os conhecimentos, conceitos e abordagens. Todos esses aspectos presentes no contexto profissional são referências para iniciar a prática da reflexão, partindo de uma progressão de sentidos acerca dos conflitos e desafios evidenciados pelo discurso da professora de LI. Dessa maneira, as relações constituídas com os princípios de uma reflexão direcionada para a conscientização autônoma de que esses conflitos podem tornar-se elementos para a (re)significação. A reflexão associada às partilhas de experiências e a colaboração contínua podem resultar no desenvolvimento de responsabilidades, ao passo que respondam aos anseios das relações sociais instituídas na sala de aula, por exemplo, em direção à cultura de ensino dos aprendizes.

Essas correlações apresentadas na figura 1 estão alinhadas com as motivações presentes na linhas introdutórias da tese. E convergem para a funcionalidade investigativa que a prática reflexiva assume nas relações constituídas com o professor-pesquisador e a professora de LI. Nesta perspectiva, a prática reflexiva permite com que o professor direcione a visão para “si mesmo” (ZEICHNER; LISTON, 2014), por sua vez partindo do desenvolvimento da reflexão produtiva (BOUD, 2010), revisando, autoavaliando e (re)significando as ações do cotidiano profissional. Com essa prática, as experiências que compõem a história de formação são também elementos para uma reflexão concentrada nas questões problemáticas frequentes enfrentadas no contexto de ensino, por exemplo, o ciclo vicioso quanto ao domínio da língua-alvo (CONSOLO, 2017; TEIXEIRA DA SILVA, 2000) e a qualidade da PLCP do professor de línguas (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). Esse desafio representa o dramático contexto (COX; ASSIS-PETERSON, 2008) que contribui para a dificuldade de empreender ações pontuais de desenvolvimento continuado do professor, por sua vez concernentes às necessidades locais do ensino de línguas.

A prática reflexiva também pode produzir ações motivadas para a transformação da realidade evidenciada no contexto profissional da professora de LI. Na conversão do olhar para “si mesma” é possível motivar ações conscientes de que os conflitos profissionais podem transformar-se em elementos para a reflexão. Deste modo, a próxima seção discute as características que reforçam a apropriação de uma prática reflexiva e colaborativa para o desenvolvimento profissional e contínuo do professor de línguas. Ao assumir essa prática, o

professor pode tornar-se motivado e engajado na conscientização dos conflitos presentes no seu contexto de atuação docente.

1.3 O desenvolvimento profissional contínuo do professor de línguas

A presente seção tem o objetivo de apresentar o conceito e as características sobre a proposta direcionada para o DPC (do termo em inglês, *Continuous Professional Development*), sendo balizado pelos princípios discutidos em Day (1999), Borg (2015), dentre outros. O referencial teórico apresentado possibilita compreender como os elementos da vida social estão integrados com a vida profissional do professor. Esse instrumento viabiliza a constituição de parcerias colaborativas com a finalidade de articular as experiências vivenciadas em contexto, sendo possível aproximar o que foi aprendido no início da história formativa com as realidades sociais e culturais presentes no decurso da profissão. Além de direcionar o “olhar” para conflitos intrapessoais, associando aos aspectos profissionais esse modelo de formação também contribui para o exercício da reflexão, a conscientização do papel na docência com a análise das necessidades contextuais e os possíveis impactos sociais.

A perspectiva teórica proposta nos fundamentos do DPC possui o objetivo de promover a qualidade no aprimoramento da profissão do professor por meio da implementação de uma abordagem colaborativa, coletiva e com a autoanálise das atitudes, sendo assim incluídas como essenciais para a aprendizagem profissional. Desse modo, a presente investigação está alinhada com os princípios teóricos direcionados para uma formação profissional balizada nas experiências que compõem a prática do professor. Com relação a esta investigação, a proposta alinha-se à necessidade de reforçar o papel de uma formação reflexiva e crítica em torno de conflitos que coexistem no exercício da profissão. Além disso, os princípios teóricos são subsídios fundamentais em uma investigação interventiva e participativa auxiliie na interpretação das experiências profissionais como instrumentos direcionados para uma aprendizagem profissional.

No intuito de nortear a discussão na presente seção e compreender as implicações advindas desse princípio teórico também alinhado a esta investigação, Day (1999) postula que:

O desenvolvimento profissional consiste em todas as experiências naturais de aprendizagem e em atividades conscientes e planejadas que objetivam o benefício direto ou indireto ao sujeito, grupo ou escola, ao qual por meio deste contribuem para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo pelo qual sozinhos e com outros, os professores revisam, renovam e ampliam seu compromisso como agentes de mudança para os propósitos morais do

ensino, no qual adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento, habilidades e a inteligência emocional essenciais para a boa reflexão, planejamento e prática profissional com crianças, jovens e colegas em cada fase de suas vida no ensino⁸. (ibid, 1999, p. 4)

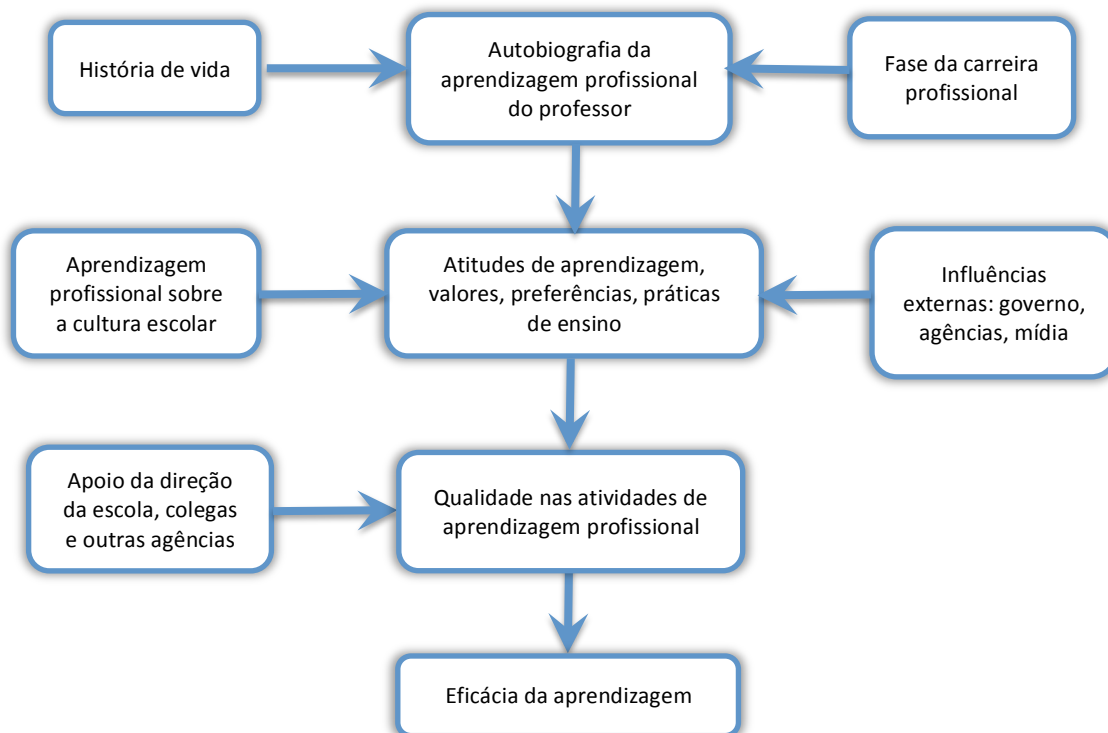
Conforme apontado pelo autor, os caminhos do desenvolvimento profissional do professor estão situados em fatores que transcendem o cotidiano da sala de aula. Os conflitos de ordem social, política e cultural demarcam a necessidade do profissional da educação de assumir posicionamentos autônomos em situações que exigem responsabilidade e tomadas de decisões para a transformação de seu próprio contexto. Alicerçado por essa aceção, os referenciais propostos para o desenvolvimento da aprendizagem profissional figuram o professor como um agente mediador, transformador, responsivo, atuante e engajado pelas ideologias sociais comungadas com os participantes da vida social e das atitudes didático-pedagógicas.

As dimensões sociais são características marcantes de composição de contextos que propiciem o desenvolvimento da aprendizagem do professor. Os princípios que circundam a proposta para uma profissionalização qualitativa é multifacetada, na medida que associa-se também aos fatores intrapessoais – comportamento, crenças, emoções. O desenvolvimento ocorre em direções múltiplas e incide de maneira intensa na vida dos atores que participam e vivenciam esse evento. Os moldes apresentados por essa abordagem formativa são redefinidos considerando os movimentos que o contexto social produz no decorrer do tempo e das ações de cada ator social. De certo modo, as bases componentes desta perspectiva propiciam ao professor a oportunidade para fazer mudanças relativas a paradigmas existentes na incursão histórica, cultural e política da sociedade, ou seja, a possibilidade de modelar e reconstituir ideologias e atitudes sociais (KUMARAVADIVELU, 2012).

A proposta articula o processo de aprendizagem como um elemento de integração com fatores que circundam a realidade do professor. Para tanto, Day (1999) complementa essas proposições representando na figura 2, a seguir, os fatores que podem possibilitar a mobilização do desenvolvimento profissional do professor.

⁸ Traduzido da versão original em inglês: “Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of director indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives.” (DAY, 1999, p. 4)

FIGURA 2 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: Traduzido da figura original em Day (1990, p.4)

Consoante ao conceito apresentado, a figura 2 complementa as características deste referencial orientado pelos fatores que propiciam qualidade para a aprendizagem profissional do professor. Esses fatores estão representados por influências contextuais externas e internas presentes na história formativa do professor. Os contextos também pertencem às relações constituídas por meio das partilhas e experiências como práticas exercidas no cotidiano sociocultural, sendo esses representados na atitude didático-pedagógica e em questões ideológicas. Todos esses fatores são parâmetros que balizam o presente estudo, possibilitam a compreensão dos conflitos e anseios componentes das experiências da professora de LI. Em contrapartida, também apontam caminhos e possibilidades para estabelecer um processo de (re)significação, uma vez que os fatores configuram com frequência o panorama da realidade profissional do professor. Nesta perspectiva, o registro seguido da (re)descrição de problemáticas constantes na formação profissional permitem reconhecer de maneira consciente que a qualidade advém de uma mudança intrapessoal, em específico, com atitudes de reflexão e colaboração. Com relação à essa investigação, uma problemática constante na formação do professor de línguas está assinalada pela baixa qualidade da proficiência linguística (CELANI, 2010; CONSOLO, 2008; CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) tanto para a utilização da língua-alvo como um suporte das atitudes didático-pedagógicas em

sala de aula quanto ao domínio em situações de práticas comunicativas (CONSOLO, GUERREIRO & HATUGAI, 2001).

Outro aspecto basilar torna-se pertinente quanto à formulação e à implementação para uma CPD efetiva que considere o profissionalismo do professor. Em complemento a esta proposição, Day (1999, p. 13), citando Sachs (1999), enumera cinco aspectos que constituem os fundamentos da condição ativa e mobilizadora de rupturas para o papel do professor: aprendizagem – os professores aprendem por meio das relações entre os parceiros do seu próprio contexto; participação – os professores são os agentes ativos das transformações contextuais; colaboração – a colegialidade é praticada entre os participantes da comunidade externa e interna do professor; cooperação – os professores negociam e trocam suas estratégias, objetivos e práticas e, por fim, o ativismo – os professores engajam-se em propósitos políticos e sociais da comunidade escolar.

Essas discussões reforçam a representatividade social que o papel do professor possui nas questões educacionais da contemporaneidade. Os professores, ao constituírem suas redes de relacionamento profissional e interpessoal, possuem a oportunidade de desenvolver a capacidade ética para que posicionamentos não estejam direcionadas apenas para a reprodução da teoria. A garantia da qualidade profissional do professor também está incluída nas mediações de uma comunidade de prática⁹ (WENGER, 2002), no qual a participação social torna-se a cultura de circulação fronteiriça entre todos os atores com propósitos assemelhados para o renovação de ideologias individuais e coletivas.

A comunidade de prática representa uma das múltiplas perspectivas que apoiam e propiciam um desenvolvimento profissional por meio da aprendizagem participativa, no sentido de reconhecer caminhos para rupturas de paradigmas tradicionais presentes nos currículos das formações de professores. Conforme Rose e Reynolds (2014), os modelos de implementação do DPC para o professor dependem de questões contextuais e da agenda institucional de cada agência governamental, comunidade educacional ou de um professor-formador. As questões envolvem necessidades acadêmicas e práticas para que os modelos sejam adequados para cada tipo de realidade contextual. O escopo de implementação está organizado a partir de três níveis (LIEBERMAN, 1996 apud ROSE; REYNOLDS, 2014, p. 219) – o primeiro corresponde a cursos e oficinas (ensino direto); o segundo envolve o aprendizado no contexto educacional por meio das partilhas com os parceiros de trabalho, e o

⁹ Comunidade de prática é um termo cunhado por Etienne Wenger e Jean Lave (1991) como um conjunto de pessoas que se reúnem, de maneira informal, para partilhar interesses e anseios em comum. A finalidade é aperfeiçoar a partir das trocas de experiências as ações que fazem parte do cotidiano social e profissional. A comunidade de prática também desenvolve a capacidade, o conhecimento e a confiança de seus membros.

terceiro percorre o contexto externo à comunidade escolar, em que a aprendizagem do professor é produzida nas redes de relações entre parceiros de outros contextos sociais (TELLES, 2002).

Esses níveis refletem a coerência entre as postulações epistemológicas das práticas para a formação de professores em consonância com o repertório de experiências. É pertinente destacar que essa investigação emoldura-se a partir do arcabouço metodológico da presente investigação, que também representa um modelo para mobilizar a (re)significação de experiências partindo das parcerias colaborativas e partilhas. As fases implementadas estão direcionadas, com coerência à diversidade contextual de conflitos interpessoais e sociais que o professor vivencia, no que concerne à formação na licenciatura quanto às demandas sociais.

Os modelos de formação de professores também abrangem as dimensões de um ensino e uma prática reflexiva (WALLACE, 1998), ao passo que aproximam o referencial teórico com as realidades do cotidiano educacional. Desta maneira, a relação de reciprocidade entre os fatores e características presentes no referencial do DPC apresenta-se como cíclica e possibilita ao professor vivenciar de maneira ativa as ações profissionais, assim tornando-o sensível às transformações interpessoais advindas de cada contexto de ensino e prática social. Partindo de uma perspectiva social situada para a formação do professor de línguas (JOHNSON; FREEMAN, 2001), a aprendizagem profissional também permite unir fundamentos presentes na construção do conhecimento socialmente negociado nas situações da vida. A formação de professores de línguas é demarcada por um longo processo interligado com aspectos da vida humana desenvolvida nas práticas e contextos de vivência social para o ensino e a aprendizagem.

Johnson e Freeman (2001, p. 56), baseado em Handal e Luvas (1987), descrevem as práticas do contexto de ensino e aprendizagem relacionadas com práticas sociais como “sistemas apreciativos” (*appreciative system*). Os sistemas, conforme os autores, interligam as experiências pessoais dos professores com os aprendizes em torno dos conhecimentos abstratos e os princípios que guiam as ideologias profissionais. As teorias que permeiam os sistemas apreciativos dos professores de línguas são sensíveis às escolhas contextuais. As complexidades contextuais orientam o uso do conhecimento dos professores para que a reconstrução de suas práticas seja interpretada e negociada por meio dos eventos decorrentes dentro do contexto pedagógico.

Os fatores relacionados à perspectiva teórica discutida na presente seção possibilitam percorrer, a partir da reflexão, todos os caminhos formativo-profissionais da professora-participante, assim interpretando essas atitudes como um processo de (re)significação. Alinha-

se a esta compreensão, as posições de Johnson e Freeman (2001) que ressaltam o papel da natureza da cognição e aprendizagem para a construção do conhecimento do professor em uma visão socialmente situada. O processo de aprendizagem concebe-se nas negociações sobre o que os sujeitos/participantes fazem e como associam as experiências em atividades sociais específicas (LAVE; WENGER, 1991). Ideia esta semelhante à parceria empreendida entre os participantes desta investigação, como por exemplo, as trocas colaborativas realizadas por meio das sessões reflexivas e da produção de unidades didáticas.

A reflexão e a aprendizagem do professor de línguas por meio do conhecimento (JOHNSON; FREEMAN, 2001) direcionam para a (re)significação de experiências na formação profissional e no cotidiano da sala de aula. O professor é qualificado, neste contexto formativo, como aprendiz e explorador de suas práticas individuais. As parcerias constituídas para explorar a própria prática no processo formativo do professor também são aspectos instrumentais para o DPC, como por exemplo, o suporte para a aprendizagem pelo meio externo (de um profissional e mediador experiente na área) e o colaborativo que reúne esforços institucionais e comunidades externas (oficinas e programas de formação contínua são exemplares deste tipo de prática). Outra exemplificação deste tipo de proposta para a aprendizagem profissional apresenta-se na pesquisa de Cunha (2014; 2016) que propiciou o *coaching* instrucional¹⁰ para uma professora de LI com vistas a desenvolver sua competência linguística e comunicativa, como também na melhoria dos níveis de relação entre os aprendizes em sala de aula.

Com base nas discussões, o referencial proposto no DPC é uma ferramenta adequada para implementar os princípios da reflexão, socialização e desenvolvimento da consciência crítica do professor, por sua vez aliando as questões contemporâneas da realidade da vida social, da vida acadêmica e da vida pedagógica. As bases metodológicas da investigação também consideram que os impactos da aprendizagem profissional auxiliam nos movimentos de aprimoramento da visão introspectiva do professor que participa e ocupa-se em prosseguir nos caminhos formativos como parte essencial de sua vida. Os cursos de licenciatura, por exemplo, configuram-se como estágios de complementação dessa formação contínua, na medida em que iniciativas de prática reflexiva em detrimento da construção do conhecimento advém de problemáticas locais e sociais. É uma tarefa árdua que depende do engajamento de

¹⁰ De acordo com Cunha (2014, 2016) o *coaching* instrucional é uma abordagem que possui elementos de mentoria, uma vez que o papel do *coach* seria o de explicar procedimentos de ensino ao professor. O mentor concede acesso aos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Esta abordagem em termos de mentoria e *coaching* carregam a ideia de empoderamento dos envolvidos, partindo por sua vez para uma prática reflexiva.

todo o corpo de atores do contexto formativo. Para tanto, Borg (2015, p. 3) reforça e sugere que o DPC, quando empreendido de maneira adequada, promoverá impactos positivos e sustentáveis para os envolvidos neste estudo.

Segundo Borg (2015), os resultados do desenvolvimento contínuo são alcançados quando os professores sentirem a relevância do projeto para a sua vida profissional e para seu contexto de prática didático-pedagógica; os professores estiverem envolvidos na formatação dos planos de seu desenvolvimento profissional; o fazer e o saber das experiências de ensino são compartilhados; existe a mediação interna e externa de um profissional experiente na área de formação; o desenvolvimento profissional também estiver situado na escola, sala de aula e receber suporte das agências governamentais de educação; a reflexão e a pesquisa forem centrais no processo de aprendizagem do professor; os professores engajarem-se na revisão de suas crenças e ideologias; os aprendizes demonstrarem respostas positivas ao processo de aprendizagem do professor. Outros impactos podem emergir desse processo e dependem da realidade profissional de cada ator da comunidade educacional envolvida no plano de aprendizagem profissional.

O referencial do DPC contempla características presentes em fundamentos de cunho social por meio de conceitos sobre a participação e a colaboração que evidenciam o professor como um agente mediando o processo quanto ao reconhecimento de suas responsabilidades e decisões práticas do cotidiano diático-pedagógico. O processo possui também o suporte das instituições das quais este professor participa e de colaboradores/parceiros que auxiliam por meio de tarefas e ações com fundamentos reflexivos. Neste sentido, Borg (2015, p. 3-4) apresenta outras características composicionais deste referencial, considerando a necessidade contextual dos atores (professores, aprendizes, coordenação da escola, dentre outros) que possuem a finalidade semelhante em aprender por meio das experiências compartilhadas. Assim, o quadro 2, seguinte, sintetiza essas características contemplando dois pontos – a prática e os temas.

QUADRO 2 – Características do desenvolvimento profissional contínuo

Como é praticado um DPC?	• maneiras de estudo introspectivo e reflexivo, por exemplo, a prática exploratório e investigativa do professor, a pesquisa-ação por meio do estudo sistemático de seu próprio contexto; • planejamento coletivo; • grupos de leitura para discussão de temas/tópicos de livros e textos relevantes para as práticas do professor; • sessões reflexivas para examinar a prática em sala de aula; • observação em pares, os professores visitam os contextos pedagógicos do parceiro para realizar uma avaliação construtiva; • comunidades para aprendizagem profissional; • produção colaborativa de materiais didáticos; • partilha de conhecimento com um professor experiente; • redes de aprendizagem pessoal (o professor aprende por meio de vídeos, cursos e seminários online).
Qual é o escopo temático de um DPC?	• concepção multifacetada da prática profissional; • a intensidade dos impactos no contexto dependem do perfil e da identidade social das comunidades educacionais; • direciona para atuações práticas da sala de aula, por exemplo, a centralidade do tema/tópico para os materiais didáticos; • orienta para a definição adequada dos sistemas de avaliação; • questões afetivas – motivação, ideologias e consciência crítica; • aprendizagem orientada/mediada por meio da colaboração, reflexão, redes de troca; • auxilia o professor à identificar suas características e falhas para propor um desenvolvimento profissional produtivo.

Fonte: Traduzido de Borg (2015, p. 3-5)

As características se apresentam a partir de duas questões – a primeira sobre as maneiras pelas quais pode desenvolver-se a prática de aprendizagem profissional do professor e a segunda aborda os temas presentes nos referenciais de aplicação de projetos colaborativos de formação. Como caracterizado por Borg (2015), um dos fios condutores deste modelo de formação profissional é assinalado pela cooperação das comunidades participantes e do exercício reflexivo-crítico dos papéis sociais do professor em situações determinadas no processo de ensino e aprendizagem. Os processos formativos são múltiplos e dependem das especificidades contextuais de cada experiência representada pelos professores, aprendizes e todos os protagonistas que vivenciem esse contexto.

Neste prisma, a aprendizagem profissional percorre elementos da análise das necessidades, promove processos cíclicos e sustentáveis, produz impactos, possibilita a reflexão na prática colaborativa, incide em ações da prática pedagógica e social e mobiliza a prática avaliativa (RICHARDISON; DÍAZ MAGGIOLI, 2018). Richardson e Díaz Maggioli (2018) ainda sugerem uma readaptação do DPC para o professor que se movimenta em ciclos

contínuos complementados. A proposta é oportunizar um desenvolvimento profissional para todos os atores do contexto de ensino, que podem incluir uma aprendizagem profissional individualizada (o professor utiliza-se de planos que consideram suas necessidades e expectativas de retorno) e uma institucionalizada (as agências e a escola promovem a construção de comunidades de atores do contexto de ensino que comungam de objetivos semelhantes).

Exemplos sobre a aprendizagem profissional de qualidade também são implementadas em projetos da Universidade de Cambridge direcionados à formação de professores de LI. Os projetos desmembram um conjunto de referenciais (*frameworks*) dentre os quais destacam-se o *The Cambridge English Teaching Framework* direcionado para o ensino; o *The Cambridge English Teacher Development Tracker* que possui a função de monitorar o desenvolvimento do professor e o *The Cambridge English Digital Framework for Language Teachers and 'Test my Digital Skills'*¹¹ que auxilia na instrumentalização da tecnologia como suporte para a educação de línguas.

O referencial presente nos princípios do DPC discutidos nesta seção é tema pouco frequente nas investigações em torno na área de formação de professores de línguas no Brasil, contudo os resultados sinalizam para a ampliação de projetos acadêmicos com foco em propostas colaborativas e coletivas de partilha de experiências profissionais. Concernente a essa proposta de investigação, a aprendizagem profissional do professor possui implicações significativas quanto ao fortalecimento das relações sociais entre a comunidade de professores. Com a integração das experiências pertencentes ao cotidiano didático-pedagógico e profissional do professor, os caminhos para um desenvolvimento de qualidade possibilitam o acesso aos conflitos, ao passo que podem convergir para um conjunto de recursos transformativos do contexto evidenciado pelo panorama problemático do ensino de línguas. Para complementar o presente debate dos aportes teóricos que conduzem para a análise e discussão nesta pesquisa, a seção subsequente busca compreender como as cognições do professor podem atuar como recursos para desenvolver a qualidade profissional a partir do compartilhamento colaborativo das experiências.

¹¹ Para informações adequadas para instrumentalização de cada referencial confira o site seguinte: <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/>

1.4 A cognição do professor de línguas

A presente seção contempla questões em torno das decisões e atitudes do professor de LE. Ao mesmo tempo possui a finalidade de delinear um panorama conceitual e característico sucinto acerca da cognição do professor (*teacher cognition*), ou seja, conforme pontua Borg (2003), trata-se da dimensão cognitiva não observável da prática didático-pedagógica, o que corresponde ao “pensar”, “saber”, “acreditar” e “fazer”. Neste percurso teórico, o conjunto das experiências compartilhadas pela professora de LI e o professor-pesquisador compõe a base para empreender interpretações sobre os papéis sociais de cada um no contexto investigativo que possibilite um processo de (re)significação. Os teóricos que abordam a presente temática e auxiliam na apreensão do conceito compreendem Borg (2003; 2006; 2009; 2012; 2015), Freeman e Johnson (1998), Johnson e Worden (2014), dentre outros.

A produção científica em torno do conceito perpassa um período de três décadas que intentam construir posições conceituais sobre as escolhas mentais do professor (*teacher's mental lives*)¹², aliadas às suas práticas no contexto profissional. Borg (2003, 2006) situa a incursão histórica desta linha de pesquisa em uma linha temporal que se inicia nos anos de 1960 e estabelece-se, a partir dos anos 2000 com crescente objeto de preocupação dos pesquisadores da LA na formação de professores de línguas. Nos anos 1960, as pesquisas em torno da CP tratavam da efetividade e resultados satisfatórios dos comportamentos do professor para o ensino. Os comportamentos dos professores eram avaliados por testes que representavam um modelo de pesquisa baseado no processo e no produto (*a process-product model*). A identificação desses comportamentos eficientes a partir da aplicação do modelo de avaliação poderia contribuir para a prática profissional dos professores. Ainda, conforme o autor, nos anos de 1970, a abordagem centrada nas variáveis do processo e do produto tornaram-se questionáveis, assim constituindo a centralização intensa de estudos com base na psicologia cognitiva. Os pesquisadores concentraram a visão atenta em “como” as escolhas mentais dos professores influenciavam nos modos de ensino. Desses posicionamentos, surgem então questões complexas para o estudo da CP – (a) o que os professores fazem?; (b) o que os professores pensam?; (c) que tipo de decisões os professores tomam? e (d) por que os professores tomam essas decisões?.

¹² O termo “*mental lives*” advém dos estudos de Walberg (1972) que concentravam os esforços para compreender as ações cognitivas e psicológicas do professor no tratamento concedido ao seus fazeres na sala de aula. Esta terminologia recebeu desenvolvimento para estudos que se preocupam com a formação do conhecimento professor. O termo emprestado para a presente investigação possui a significação sobre as “vidas mentais”, ou seja, remete-se à conjunção dos processos e escolhas mentais do professor.

Essas questões desvinculam a atribuição de que os professores são “robôs” ou como Celani (2008, p. 35) denomina de “robô orgânico”, reprodutores de práticas de ensino normatizadas, de currículos distantes da realidade social, do cotidiano educacional ou de atitudes tomadas pelos professores sem direcionamento reflexivo. As tomadas de decisão nos turnos que indicam o início, o meio e o fim da prática pedagógica do professor constituem o foco de investigação dos pesquisadores desse período. A perspectiva crítica de que o comportamento do professor era uma característica universal foi direcionada para compreender este ator (professor) e os participantes (aprendizes) que configuram o contexto de ensino como seres humanos reflexivos e pensantes.

Nos anos de 1980, conforme Borg (2006; 2009), marcou a mudança de paradigmas sobre o conceito a partir do relatório da conferência acadêmica do Instituto Nacional de Educação dos Estados Unidos da América, no qual o entendimento era de que os professores estabelecem seus sentidos na relações profissionais com a prática de ensino. A ênfase no processo cognitivo foi aspecto essencial para os pesquisadores compreenderem que o professor perfaz seu percurso pedagógico como um sujeito ativo, pensante, responsável pelas tomadas de decisão e influenciado por aspectos sociais. As tensões epistemológicas da área de estudos sobre a CP demonstram uma expansão para os aspectos psicológicos nas dimensões do ensino. Desta forma, os conceitos foram ampliados para o conhecimento e as crenças do professor, que se tornaram temas de estudos frequentes sobre os processos formativos na área profissional, tanto na fase inicial, como na continuada.

No Brasil, os estudos sobre as crenças dos professores de línguas também contemplam o escopo conceitual da CP. A produção científica dessa linha é expandida em Barcelos (1999; 2000) e Almeida Filho (1993). A pesquisa de Lima (2014), por exemplo, se ocupa em descrever as escolhas e atitudes de professores de LI, buscando uma compreensão contextualizada de suas ações docentes. O artigo seminal de Abrahão (2012) ainda apresenta uma resenha dos trabalhos sobre a temática sustentando-se nas discussões desenvolvidas por Borg (2003; 2006). De acordo com a autora, as pesquisas no contexto brasileiro direcionam-se para o debate em sua maioria sobre o tema crenças de professores e alunos na educação de línguas. Em ambos os contextos de estudo, os focos principais contemplam as experiências de aprendizagem, a cognição de professores em formação inicial, as crenças de futuros professores sobre o ensino de línguas, as tomadas de decisão e o impacto das mudanças nas cognições de professores-aprendizes (ABRAHÃO, 2012). Para tanto, Borg (2009, p. 2) afirma que outras pesquisas sobre as atitudes e ações do professor também contemplaram questões como o conhecimento prático (ELBAZ, 1981), a organização processual do

pensamento do professor (CLARK; PETERSON, 1986), o conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1987) e o conhecimento pessoal prático (CARTER, 1990; CONNELLY; CLANDININ, 1990).

O conhecimento prático está relacionado à autonomia do professor em utilizar as experiências cotidianas para construção dos sentidos sobre os conflitos contextuais. O conhecimento torna-se prático quando o professor utiliza as experiências para interpretar e equacionar complexidades das situações de ensino. Desse modo, as dimensões de organização do pensamento do professor estão compostas por dois componentes – os pensamentos do professor e suas ações. O componente de pensamentos relaciona-se com os efeitos inobserváveis do comportamento dos professores no processo de ensinar. O componente das ações corresponde aos elementos observáveis em sala de aula. Os dois componentes tornam-se um modelo coerente quando são analisados a partir de uma perspectiva dinâmica e relacional, posto que se considera também as condições de limitação e oportunidade enfrentadas pelos professores. O conhecimento sobre o conteúdo pedagógico é a junção do conteúdo e da prática pedagógica do professor para que os problemas e tópicos sejam organizados a partir dos interesses dos aprendizes (BORG, 2006). O conhecimento prático e pessoal do professor é (re)constituído e experienciado por meio das narrativas de vida profissional ao relacionar as dimensões do conteúdo pedagógico com as relações sociais estabelecidas no contexto profissional.

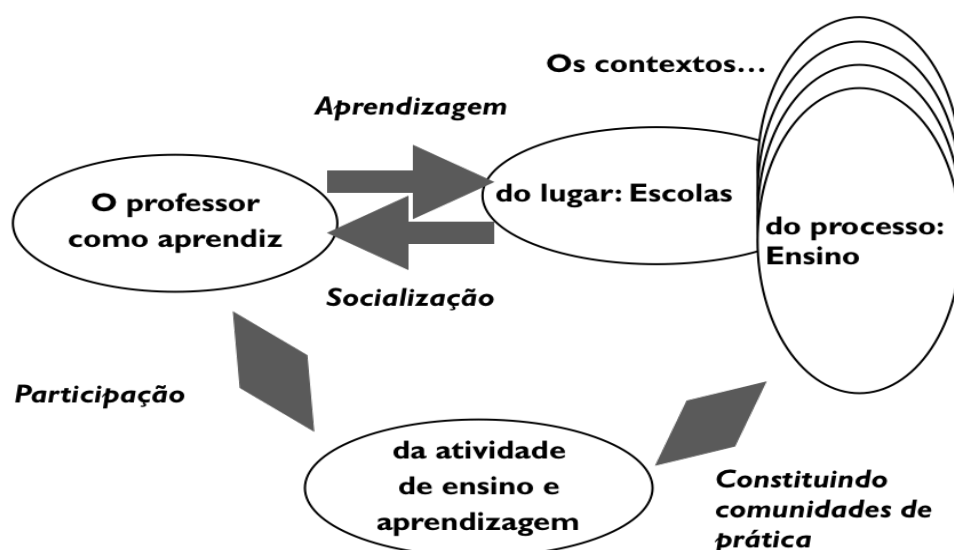
As pesquisas citadas são exemplos do crescente interesse científico para interpretar modelos de referências teóricas e empíricas quanto a contribuição da CP para a vida profissional do professor. Um aspecto presente neste arcabouço histórico também está relacionado às dimensões sociais que situam as práticas pedagógicas do professor. A dimensão social é parte essencial para que as escolhas mentais do professor sejam conscientes da realidade dos contextos de ensino. Freeman e Golombek (1998) apresentam uma proposta na qual o conhecimento é a base principal para formação do professor direcionada para questões sociais. Segundo as autoras, as hipóteses aventadas nas pesquisas para a formação de professores concentram-se em aspectos do “como saber e como treinar”, do que embasar o processo formativo na constituição do conhecimento por meio das experiências sociais. A intenção de apresentar outro posicionamento epistemológico para a formação de professores considera que a cognição também está imbrincada e implícita no conjunto de práticas do conhecimento para um desenvolvimento profissional alicerçado nos contextos que fazem parte da vida social. A proposição defendida nesta investigação alude que as dimensões

sociais e culturais da vida formativa são complementares para interpretar os processos sobre a CP.

Freeman e Golombek (1998) propõem um referencial embasado em uma perspectiva social, crítica e política para a formação do professor de línguas. A proposta epistemológica centra-se nos elementos que compõem o ensino, no que concerne à “quem – como – onde” realiza a atividade. A base epistemológica proposta pelas autoras ainda advoga que os objetivos de aprendizagem do professor estão aliados ao desenvolvimento social dos aprendizes. As autoras também defendem que a intenção é a de aproximar as ações do ensino – o conhecimento de valores conceituais (a teoria) e do conhecimento de valores preceituais (a prática). Esses valores são essenciais para que as experiências de uma prática exploratória advindas da consciência de linguagem do professor (GERBHARD; OPRANDY, 2005) tornem os contextos pessoais e sociais elementos para a informação, renovação e (re)aprendizagem profissional.

O referencial proposto por Freeman e Golombek (1998) contempla as discussões apresentadas neste aporte teórico, na medida em que associam-se às realidades e conflitos organizados pelos discursos do professor. Na produção desses discursos, as práticas sociais e culturais pertencentes aos contextos de ensino são fontes que podem possibilitar atitudes colaborativas. As ações coletivas que partem da socialização de necessidades contextuais do ensino estabelecem um conjunto de relações representado pelos grupos ou comunidades de aprendizagem. A figura 3 representa essa proposta:

FIGURA 3 - Conhecimento como base para formação do professor de línguas



Fonte: Traduzido de Freeman e Golombek (1998, p. 406)

Para compreender as relações que o conhecimento representa a base para a formação de professores de línguas, Freeman e Golombek (1998) buscam responder as seguintes questões – “quem é este sujeito/ator que ensina?” para “quem se ensina?” e “onde se ensina?”. A configuração da figura 3, se direciona para o debate sobre a natureza do professor como aprendiz, da natureza do contexto educacional e da natureza do ensino de línguas complementados pela atividade pedagógica, o conteúdo e a aprendizagem de línguas. Os domínios contemplam de maneira conjunta a visão sistemática do conhecimento como base que estabelece relações constantes e interdependentes para a formação do professor de línguas, por meio da atividade responsiva aos contextos sociais como acesso para a socialização e participação dos aprendizes.

Na figura 3 nota-se que os elementos destacados em **negrito** representam os domínios e em *itálico* os processos para o referencial do conhecimento como base para a formação do professor de línguas. Ainda conforme as autoras, os domínios do professor-aprendiz (KENNEDY, 1991), o contexto social e o processo pedagógico apreendem, a partir de uma análise cautelosa, o terreno no qual os professores de línguas desenvolvem e exercem seu ofício. O domínio do professor-aprendiz, a partir da perspectiva do referencial, compreende esse ator como sujeito incluso em um processo de aprender a ensinar, por sua vez influenciado por fatores complexos. O contexto escolar é o lugar que ocorrem os eventos de interação física e as trocas socioculturais com os aprendizes.

No domínio da atividade do ensino e aprendizagem, dois fenômenos distintos e convergentes para a formação profissional do professor demarcam o processo – o conteúdo, definido pelas percepções de professores e aprendizes a partir do que está sendo ensino na sala de aula e o tema da aula que compõem o universo da percepção profissional. O conhecimento auxilia o professor para o desenvolvimento profissional fluído e contínuo em meio às estruturas complexas da sociedade, ao passo que também tornam a consciência sensível para a interpretação dos processos de ensino e aprendizagem. A autonomia para conhecer a “si mesmo” e os outros atores que partilham deste processo conduzem o professor para o exercício natural da reflexão que torne a (re)significação das experiências como elemento constituinte da sua cognição. Deste complexo processo é possível direcionar a investigação das influências que a CP produz na aprendizagem profissional do professor de línguas como um aspecto de contribuição proveniente dos contextos sociais e culturais.

Os processos representam espaços para as práticas situadas organizadas pelos professores de línguas. Sendo que a participação decorre das atitudes e atividades estabelecidas para promover experiências de colaboração com os outros atores da

comunidade. E, por fim, a aprendizagem e socialização são duas práticas que ocorrem de forma simultânea, na atividade dinâmica de permutas de conhecimento partilhadas com o professor-aprendiz e o contexto pedagógico da escola.

Com o a finalidade de complementar a discussão sobre a definição e o papel dessa abordagem teórica, Borg (2009) com base em Borg e Phipps (2007) apresenta algumas características sobre a cognição do professor, assinalando que:

- são influenciadas pelas experiências deles como aprendizes;
- influenciam o que e como os professores aprendem durante o processo formativo;
- operam como filtro por meio do qual professores interpretam as novas informações e experiências;
- ultrapassam os efeitos da formação do professor ao influenciar o que os professores fazem em sala de aula;
- são enraizadas e resistentes a mudança;
- exercem influência a longo prazo nas práticas de ensino dos professores;
- ao mesmo tempo não refletem o que os professores fazem em sala de aula;
- interagem para o duplo direcionamento das experiências (por exemplo, as crenças influenciam as práticas, mas as práticas conduzem mudanças de crenças)¹³.

Conforme Borg (2009), o principal aspecto que predomina nas pesquisas sobre a CP é na tentativa de compreender a complexidade das atitudes pertencentes ao conhecimento, sendo que existe uma variedade de construtos disponíveis para auxiliar no processo de análise. As pesquisas possuem o intuito de caracterizar esse fenômeno, possibilitando estabelecer por meio de estudos, referências de caráter reflexivo com propostas que desenvolvam de maneira efetiva a permanente formação profissional. A partir dessas pesquisas, a dimensão cognitiva não observável do professor possui características de ordem pessoal, prática (informado pelo conhecimento formal), implícita, sistemática e dinâmica. A CP também pode se caracterizar como um sistema prático de construtos mentais definidos e redefinidos por meio das experiências profissionais da vida dos professores. Os estudos ainda

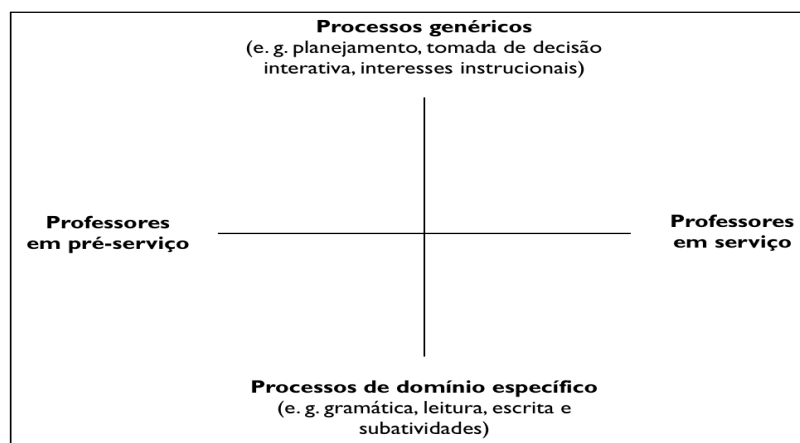
¹³ Traduzido do original em inglês: “[...] teachers’ cognitions can be powerfully influenced by their own experiences as learners; these cognitions influence what and how teachers learn during teacher education; they act as a filter through which teacher interpret new information and experience; they may outweigh the effects of teacher education in influencing what teachers do in classroom; they can be deep-rooted and resistant to change; they can exert a persistent long-term influence on teacher’s instructional practices; they are, at the same time, not always reflected in what teachers do in the classroom; they interact bi-directionally with experience (i. e. beliefs influence practices but practices can also lead to changes in beliefs.” (BORG, 2009, p. 3) com base em Borg e Phipps (2007).

confirmam o papel central dos professores na participação das ações em sala de aula, ao passo que ressaltam a complexidade das decisões tomadas também nesse contexto.

Os fatores socioculturais, psicológicos e contextuais pertencentes ao cotidiano escolar também são elementos externos que substanciam as cognições dos professores. Além desses fatores operarem como forças externas, as experiências de vida dos professores, tanto na formação inicial como nas fases do desenvolvimento continuado, influenciam na constituição das atitudes e na diferenciação das cognições representadas por meio das atividades de ensino e de aprendizagem.

Borg (2006) propõe que os domínios e experiências são fundamentais para se compreender o desenvolvimento profissional na aprendizagem dos professores de línguas. Dessa forma, o autor apresenta dois elementos que podem orientar o processo de investigação e análise. O primeiro elemento está representado por meio da figura 4, a seguir:

FIGURA 4 – Elementos substantivos para a pesquisa da CP de línguas



Fonte: Traduzido de Borg (2006, p. 332)

A dimensão substantiva abrange as possíveis variáveis presentes nos contextos de formação de professores em pré-serviço e em serviço, entrelaçados pelos respectivos processos. O quadrante organiza as opções/caminhos de escolha investigativa que motivam a pesquisa acerca dos contextos da formação do professor. Os processos substantivos que circundam a dimensão cognitiva do professor partem do domínio genérico relativo ao currículo, por exemplo, o planejamento e as interações advindas das tomadas de decisão no contexto de ensino e de domínio específico. E as atividades e as tarefas de ensino para as práticas de compreensão e produção da escrita ou na mobilização das capacidades de linguagem sobre a gramática ou leitura.

Segundo Borg (2006), os dois domínios estão direcionados para elementos específicos, por exemplo, a explicitação de regras gramaticais. As variáveis do quadrante

caracterizam os estágios de desenvolvimento profissional dos professores – da inicial e das vivências na sala de aula. Em geral, a figura 4 apresenta os tópicos e os participantes explorados quanto às cognições, visto que representam parâmetros para interpretar de forma substancial os processos experienciais e mentais da aprendizagem profissional do professor. As distribuições podem ocorrer de maneira diferenciada, considerando o contexto investigado para a formação do professor de LE ou de língua materna.

O segundo elemento está representado por meio da figura 5:

FIGURA 5 – Elementos metodológicos para a pesquisa da CP de línguas

Observação (estruturada, não estruturada; <i>nove dimensões para a observação</i>)	Instrumentos para autorrelato (questionários, tarefas para classificação do cenário, testes)
Comentários Verbais (estruturados, baseados no cenário, repertório de construtos pessoais, semiestruturado, <i>stimulated recall</i>, protocolo verbal)	Escrita reflexiva (diários, autobiografia, relatos/narrativas, mapa conceitual)

Fonte: Traduzido de Borg (2006, p. 332)

Os elementos metodológicos estão divididos em quatro posições no quadrante, o primeiro corresponde aos instrumentos para observação da prática do professor, o segundo para coleta por meio de auto relatos, o terceiro com a aplicação de comentários verbais e no quarto os dados são gerados na escrita reflexiva. Borg (2006) propõe nove dimensões que correspondem às técnicas de observação participativa, autêntica, estruturada, analítica, dentre outras. A figura 5 possui princípios reflexivos, posto que busca integrar categorias de caráter subjetivo associados à cenários distintos da formação profissional para assim interpretar as experiências dos professores.

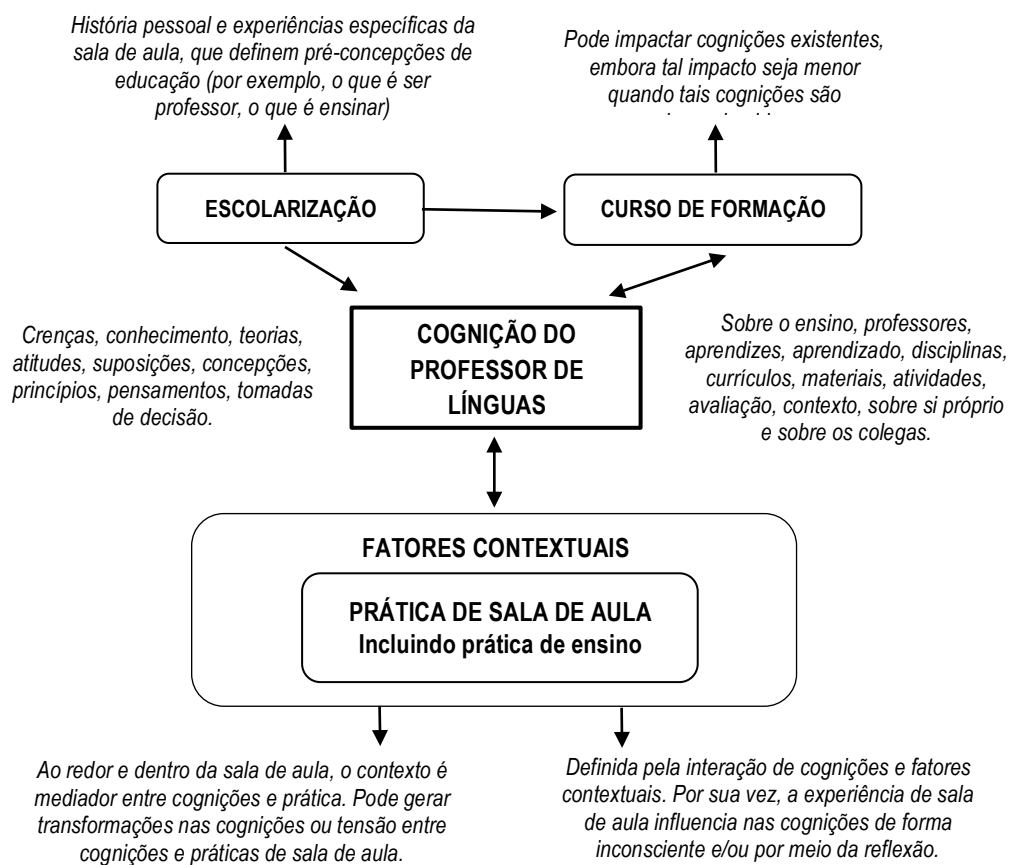
Os referenciais metodológicos contribuem para pesquisas quanto à dimensão cognitiva do professor, com a finalidade de propor iniciativas que compreendam como os fazeres dos professores estão relacionados com os aspectos intrapessoais e contextuais da formação profissional. Os referenciais auxiliam na identificação do papel do contexto para a formação contínua do professor de línguas. No caso dessa investigação, os elementos substantivos e metodológicos são parâmetros que possibilitam interpretar as cognições do professor que fazem parte de sua formação e de sua atitude profissional no cotidiano da sala de aula.

A inter-relação das expectativas profissionais e das atividades de ensino podem

também representar dois movimentos – o da (re)significação das experiências e o do reconhecimento da autonomia. As experiências dos professores nos papéis de aprendizes e de profissionais do ensino podem produzir cognições sobre o ensino e a aprendizagem, ao passo que podem exercer influências nas atitudes praticadas no contexto.

Segundo Abrahão (2012) com base em Borg (2006), o conjunto de fontes provenientes do contexto institucional, social, instrucional e físico influenciam na constituição das cognições do professor, de modo que o estudo em isolamento de suas práticas podem conduzir para a caracterização parcial dos fenômenos presentes no cotidiano de ensino. Dessa maneira, os fatores contextuais podem interagir no percurso formativo e profissional a partir de duas ações. A primeira conduz para mudanças na cognição dos professores e a segunda pode alterar as práticas docentes, ao passo que não influenciam na formulação das cognições. Abrahão (2012) afirma que a segunda ação pode representar a falta de equilíbrio do professor, assim podendo resultando em críticas simplistas por parte de quem investiga e interpreta as cognições. A figura 6, a seguir, sintetiza as características que compõem o conceito da CP:

FIGURA 6 – Elementos e processos na cognição de professores



Fonte: Abrahão (2012, p. 117) adaptado de Borg (2006) apud Kaneoya (2008)

A figura 6 demonstra a amplitude das experiências preservadas durante o processo de ensino, o histórico de vida marcada pelas vivências nas dimensões interpessoais e profissionais são características que nutrem a organização do universo da CP de línguas. Os contextos sociais, culturais e de ensino que fazem parte da vida do professor também fazem parte do conjunto de cognições. Todas as práticas podem ser caracterizadas como construtos da cognição, visto que circundam, definem e (re)definem os papéis exercidos pelo professor

O presente arcabouço fornece subsídios consistentes para que o desenvolvimento do profissional de línguas seja compreendido como parte integrante da vida, associando assim aspectos sensíveis do sujeito social – suas expectativas, crenças, ideologias e cognições que podem mobilizar atitudes de engajamento para mudança na trajetória profissional.

A próxima seção complementa o aporte teórico que compreende as fragilidades e inseguranças do professor de línguas que dizem respeito à sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica. Os questionamentos em torno desta complexidade enfrentada no espaço profissional remete à discussão sobre as abordagens de utilização da língua-alvo como suporte para o gerenciamento e administração das rotinas pedagógicas do professor. E os impactos dessa complexidade no conjunto das experiências profissionais que configuram dimensões cognitivas do professor.

1.5 A proficiência linguística, comunicativa e pedagógica do professor de línguas

A presente seção propõe integralizar uma discussão a respeito de uma complexidade frequente no processo de ensino e aprendizagem presente no contexto dos aprendizes, como também representado por meio das atitudes formativas do professor. A seção discute questões sobre a PLC do professor de línguas, o conceito de proficiência e o papel da LI como instrumento mediador das tarefas rotineiras na sala de aula.

Uma série de estudos aponta para as lacunas profissionais do professor de línguas, em sua maioria da área de LI, enfrentadas em sua formação, durante a licenciatura em Letras. Essa realidade é parte composicional das experiências do professor-pesquisador e que também aproxima-se da realidade formativa da professora de LI. Tendo realidades semelhantes, um fator inserido no conglomerado de complexidades na formação profissional que motiva e incomoda o professor-pesquisador está relacionado à qualidade da PLCP do professor de LI na sala de aula. Essa inquietação motiva ampliar esse debate para que os posicionamentos de professores formadores, professores em pré-serviço e serviço estejam alinhados com atitudes

reflexivas. No bojo das ações críticas e reflexivas sobre essa realidade, será possível mobilizar a consciência crítica da professora de LI para a (re)significação de suas experiências relativas aos desafios didático-pedagógicos.

Para tanto, esta seção está organizada da seguinte maneira – no início será apresentado o conceito de proficiência, assinalando correlações com o contexto de ensino e aprendizagem de línguas e, por conseguinte, algumas considerações de estudos acerca da constante problemática em torno da proficiência do professor de LI. Com relação à apresentação do conceito de proficiência, a discussão fundamenta-se em Scaramucci (2000); Consolo (2000); Teixeira da Silva (2000) dentre outros. A seção também tem o objetivo de compreender como os aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos estão associados com a proficiência requerida para o professor utilizar a língua-alvo como meio nas ações em sala de aula. Pesquisadores como Baffi-Bonvino (2010); Celani (2008, 2010); Consolo (1990, 1999, 2000, 2008); Dias (2003, 2011); Elder (1993); Freeman (2017); Freeman et al. (2015); Richards (2017) corroboram essa discussão.

A tentativa em centralizar um conceito específico para o termo proficiência torna-se complexa, na medida em que impacta nas dimensões presentes na constituição de uma competência comunicativa. A discussão sobre proficiência apresentada em Teixeira da Silva (2000) conduz para o significado de que o aprendiz se constitui como um falante proficiente quando domina os elementos da língua-alvo com eficiência. Em sua pesquisa, a autora delineia uma linha de conceitos sobre a proficiência, com a finalidade de compreender a atribuição imaginária dada pelos falantes/aprendizes na tentativa de alcançar o domínio da língua-alvo. Deste modo, a proficiência se institui quando o aprendiz é hábil em gerenciar com eficácia, dependendo das situações comunicativas requeridas, os elementos que compõem a língua, por exemplo, o domínio das regras e autonomia quanto ao uso. A autora também baseia-se em Stern (1983) quanto institui uma generalização das características presentes no termo proficiência, assim desconsiderando as distinções concernentes ao termo competência.

Teixeira da Silva (2000) e Martins (2013) pontuam que Stern (1983) tenta caracterizar a proficiência como o resultado da aprendizagem definida em níveis que decorrem do domínio intuitivo de formas da língua, de elementos cognitivos, afetivos e socioculturais e a capacidade criativa de usar a língua em contextos comunicativos. Stern (1983) desenvolve uma noção ampla que percorre os aspectos multifacetados de capacidade eficiente para o uso da língua (neste sentido o conceito é dinâmico, no que concerne ao domínio da língua em

nível básico para a extensão da identidade semelhante ao falante nativo), tornando esta tarefa mensurável e indicadora da evolução do aprendiz da LE.

Baffi-Bonvino et al. (2017, p. 136) citando Taylor (1988), também afirma que o conflito terminológico advém da não compreensão da abrangência do processo e do estado em “ser proficiente” desenvolvido pelos teóricos da área. Deste modo, o autor propõe uma outra denominação – a proficiência comunicativa, na medida em que interpreta este conceito como inter-relacionado com a capacidade (de usar a competência para falar a língua) e com o desempenho (de dominar a proficiência em uma língua) considerando um dado contexto de prática comunicativa.

Scaramucci (2000, p. 13) também afirma que a confusão conceitual decorre das atribuições conferidas ao termo proficiência nos sentidos não técnico (amplo) e técnico (restrito). O sentido não técnico está embasado em interpretações holísticas e impressionistas, uma vez que o desempenho do falante de LE distancia-se do estabelecimento de critérios avaliativos. Esta caracterização, segundo a autora, produz o conceito do “ser proficiente ideal”, assim desconsiderando fatores contextuais e afetivos que incidem em um falante fluente nesta LE. Para tanto, Scaramucci (ibid) representa este termo amplo partindo de uma escala que inicia de 0 a 3, o ponto de corte está assinalado no nível 3 como limite entre o não proficiente (todos os outros níveis de 0 a 2) e proficiente. A noção adotada nesta escala exprime a qualidade da fluência do falante de LE como ideal, por sua vez, com adoção de critérios amplos. A utilização da acepção restrita de proficiência presente na área de avaliação de línguas considera a gradação e o domínio da LE em situações específicas de prática comunicativa. A proficiência, nesta ótica, organiza-se a partir da classificação de diferentes níveis que percorre a escala de 0 a 3, na qual todos os falantes de LE são considerados proficientes. Assim, as características dos falantes de LE são descritas partindo de um conceito relativo e dinâmico para o uso em situações comunicativas.

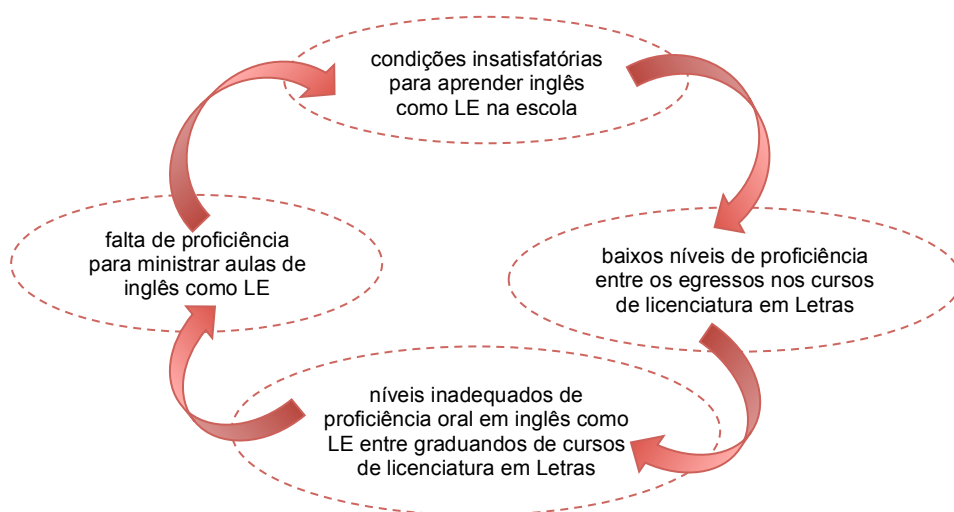
Diante do exposto, a presente investigação compartilha com o que propõe Baffi-Bonvino (2010) de que a proficiência não é absoluta e tampouco monolítica, na medida que molda-se e constitui-se no intercurso das relações comunicativas e específicas para cada uso da língua. A proficiência é característica essencial da capacidade dos aprendizes/falantes de LE constituírem a interação por meio das negociações de sentidos e conhecimentos de todos os níveis compartilhados, considerando as necessidades e objetivos contextuais almejados. Em complemento a esta compreensão, Teixeira da Silva (2000, p. 54-55) defende também que o “ser proficiente” contempla a capacidade do falante de LE em utilizar todo o referencial das formas linguísticas adequadas a cada prática comunicativa. Além destes itens linguísticos, a

proficiência está caracterizada quando este falante de LE circula por todo o escopo do conhecimento sociocultural diante de sua realidade contextual.

Ao abordar o complexo conglomerado de definições e as tentativas de pesquisadores em esclarecer o significado do termo proficiência no contexto de ensino e aprendizagem de LI, outra problemática deste universo também está situada no contexto formativo e profissional do professor. Os conflitos quanto ao “desejo de falar” (CONSOLO, 2000) em LI configuram apenas alguns exemplos da insuficiente formação em pré-serviço dos professores. O contexto problemático reflete uma realidade com professores despreparados (CELANI, 2010) para atuarem com qualidade e eficácia no ensino da LI fundamentada em ações colaborativas, no sentido de alinhar as relações sociais da sala de aula. O alinhamento refere-se às maneiras pelas quais o professor socializa seus sentimentos e inseguranças, ao passo que também coloca-se no papel do aprendiz quando considera as necessidades pertinentes dos seus aprendizes.

De algum modo, os caminhos de uma prática reflexiva no ensino, a colaboração entre parceiros que compartilham conflitos semelhantes e a conscientização de que as experiências profissionais podem possibilitar o reconhecimento de que essa problemática é parte de um processo de (re)significação. A complexa realidade na formação de professores de línguas configurada pelas lacunas presentes na profissão e pelo baixo nível de PLCP necessário para a utilização da língua-alvo como meio na execução de tarefas didáticas e pedagógicas em sala de aula configuram, segundo Consolo (2008), um “ciclo vicioso”. Essas implicações são representadas na figura 7 também citada por Baffi-Bonvino (2010) e Dias (2011):

FIGURA 7 - Ciclo vicioso do ensino de LI e da formação de professores



Fonte: Adaptado de Baffi-Bonvino (2010, p. 14 apud Dias, 2011)

A partir dessa configuração, é possível compreender a função de pesquisas e projetos que demonstrem a necessidade de superar as lacunas profissionais do professor de línguas, como também tornar sua atuação com qualidade quanto ao uso do inglês em sala de aula. E, ainda, possibilitar que esses instrumentos engajem os professores formadores em ações embasadas na reflexão em torno dos desafios presentes nos contextos de ensino e aprendizagem, formação inicial e continuada. De certo modo, a presente investigação intenta enfatizar o papel do professor formador como um agente responsável em iniciar o enfrentamento desses desafios, partindo das práticas de socialização e sensibilização dos professores em formação. Assim, conduzindo-os para o reconhecimento de sua própria responsabilidade quanto à formação profissional perpassando pelos ciclos experienciais, sendo apontadas como positivas ou negativas.

Pesquisas como por exemplo em Dias (2003; 2011) contribuem para interpretação desse problema a partir da análise das práticas didáticas e pedagógicas do professor de LI em sala de aula. Os dados constituídos nessas pesquisas têm potencial convergência para a produção de instrumentos avaliativos que possam mobilizar a atenção do professor de LI quanto à qualidade de sua PLCP, como é o caso do EPPLE¹⁴. Neste panorama, destacam-se as pesquisas de Andreino (2014); de Busnardi (2012) e de Fernandes (2016), dentre outras, que se ocuparam em analisar a metalinguagem do professor de línguas, apontando elementos discursivos que compõem ações didáticas quanto ao uso efetivo da língua-alvo em sala de aula. Estudos acerca das frustrações, inseguranças e ideologias dos professores de LI (DIAS, 2011; QUEIROZ, 2014 dentre outros), associadas com a discussão do domínio efetivo e da fluência para participar de práticas comunicativas também contribuem para o desenvolvimento de propostas formativas embasadas nos princípios da colaboração e da reflexão-crítica.

Outros referenciais propiciam com que as deficiências em torno da PLCP sejam equacionadas e impulsionem a constituição de propostas convergidas para a realidade da formação do professor de línguas. Essa discussão inicia-se com Richards (2017) citando Young et al. (2014) quando afirma que a crescente demanda do ensino de LI no mundo tem conduzido para que as qualificações dos professores incluam o conhecimento sobre a língua (*subject-matter-knowledge*) e conhecimento da língua, possibilitando um acesso satisfatório

¹⁴ O EPPLE – Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras é uma avaliação desenvolvida como um projeto de pesquisa pelo grupo ENAPLE – CCC que possui a finalidade de verificar a qualidade da proficiência do professor de línguas por meio de dois testes, um oral e um escrito. Os testes são constituídos por tarefas que simulam situações enfrentadas por professores no cotidiano sala de aula de LI. Características detalhadas do exame serão apresentadas no Capítulo II de Metodologia da Investigação.

dos aprendizes das escolas públicas. O nível de qualidade das competências e do conhecimento profissional para o ensino de LI permite que o professor utilize-se dos recursos discursivos disponíveis na língua-alvo como componente essencial para administrar questões de cunho social, político e cultural, tornando este contexto como um espaço para a interação e participação.

De modo semelhante, o autor verifica que os professores reconhecem que a linguagem administrada na sala de aula de LI não é adequada o suficiente para atender as necessidades dos aprendizes, como também quanto a proposta de ensino com o uso do Inglês pelo Inglês (*English through English*). A ausência de proficiência suficiente para conduzir uma aula em LI por meio da produção livre é um exemplo característico que nutre as percepções e expectativas dos professores quanto à sua eficácia para o ensino da língua-alvo. Os problemas durante a formação relativos às competências e proficiência direcionam para aspectos articulados com as práticas pedagógicas do professor, por exemplo, apresentar instruções/tarefas e exercer as rotinas diárias da sala de aula na LI. A autonomia para gerenciar as situações do cotidiano pedagógico em LI por parte do professor é um desafio que se insere na discussão a respeito da PLCP, uma vez que, a sala de aula representa um contexto específico para estabelecer o processo de ensino e aprendizagem da língua. As dificuldades para administrar a linguagem do professor de LI, em sala de aula, são elementos fundamentais para possibilitar políticas de formação profissional contínua.

Projetos que contemplem os desafios para o ensino da língua são ilustrados no referencial de Freeman et al. (2015) denominada de Inglês para o Ensino (*English-for-Teaching*). A ideia fundamental deste construto, de acordo com os autores, é promover a oportunidade de o professor modelar e (re)modelar o uso da língua em sala de aula. O desafio, por sua vez, pauta-se em tornar os professores de LI autônomos para utilizar a língua-alvo como elemento de suporte da prática pedagógica. O construto, por sua vez, define-se a partir da ação no ensino direcionado para uma abordagem que atenda as necessidades dos professores atuantes na escola pública.

Conforme Freeman (2017, p. 9), citando Young et al. (2014, p. 4), o referencial possibilita empreender uma abordagem direcionada para as necessidades do professor em relação às suas competências de ensino de LI especializado na preparação e aplicação das aulas, concernente a base curricular específica de cada contexto. O Inglês para o Ensino

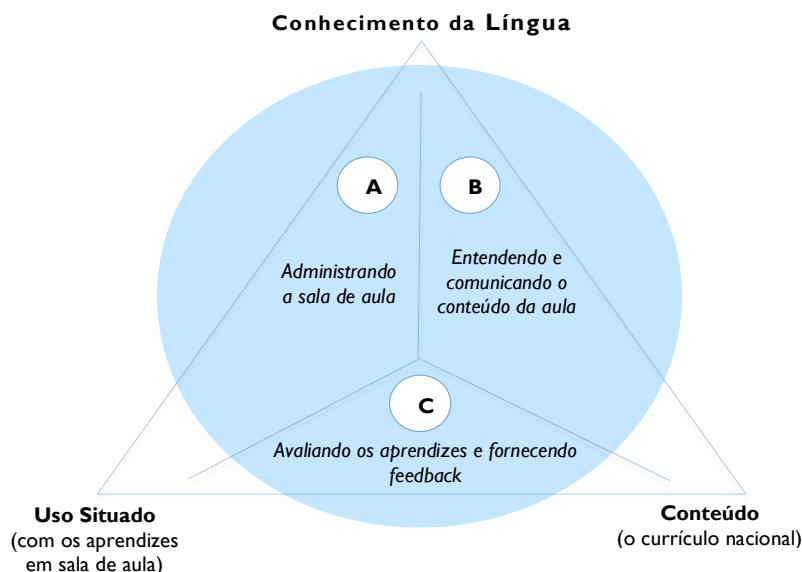
tornou-se um programa parte de uma plataforma disponível na internet¹⁵ para o desenvolvimento profissional do professor. O projeto é implementado em uma diversidade de países como o México, Vietnam, entre outros. Os impactos são positivos e geram relatórios direcionadores para a implementação de planos de ensino de LI seguindo as especificidades sociais e culturais de cada país, no qual o programa foi executado. Com direcionamentos apropriados para o uso da LI em contexto específico de sala de aula será possível tornar eficiente o ensino a partir de impactos práticos que sejam tangíveis às expectativas dos aprendizes e para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, em consonância com o que propõe esse referencial, os autores entendem que o professor é aquele que – (i) apesar da familiaridade com o currículo utiliza-se da língua de maneira completa ou parcial como apoio para o conhecimento e ensino; (ii) conhece e prevê o cotidiano da sala de aula, como por exemplo, o gerenciamento básico das tarefas e estratégias de ensino; (iii) utiliza-se de um currículo prescrito por instâncias governamentais; (iv) busca contribuição para desenvolver a LI em materiais de ensino; (v) ensina para aprendizes com níveis básicos de LI e (vi) utiliza-se da LI de forma básica e previsível para interagir com os aprendizes.

Segundo Freeman et al. (2015, p. 6) esse construto reposiciona a LI como uma ferramenta comunicativa para a condução responsável de ações profissionais no contexto educacional. A proposta do construto é de direcionar e equacionar as tensões existentes nas situações gerais do ensino para com as interações específicas de uso da língua-alvo por parte do professor. Partindo deste panorama, a figura 8, seguinte apresenta como a sala de aula de línguas está organizada a partir dos fenômenos pertencentes à prática didático-pedagógica do professor.

¹⁵ O programa denominado *ELTeach Project* é coordenado pelos professores Donald Freeman, Anne Burns e Anne Katz em parceria com a *National Geographic Learning* e a *Educational Testing Service*. Para informações detalhadas deste projeto e do construto verifique o seguinte endereço eletrônico: <http://www.elteach.com/>

FIGURA 8 – O construto do Inglês para o Ensino



Fonte: Traduzido de Freeman et al. (2015, p. 7)

O construto do Inglês para o Ensino, conforme a figura 8, corresponde a três áreas funcionais que, por sua vez, agrupam rotinas de tarefas na sala de aula: (A) administrando a sala de aula, (B) entendendo e comunicando o conteúdo da aula e (C) avaliando os aprendizes e fornecendo *feedback*. Na área funcional (A), o professor utiliza-se do conhecimento em LI para gerenciar ações situadas da sala de aula com os aprendizes. A área (B), o suporte das diretrizes curriculares concede ao professor utilizar-se do conhecimento em LI para apresentar o conteúdo da aula. Na área (C), o professor de LI conecta o processo de avaliação responsiva com os aprendizes por meio do conteúdo ensinado em sala de aula. Desta maneira, o contexto da sala de aula possibilita que o professor constitua as tarefas em LI atentando para as especificidades presentes nesta rotina educacional. Os autores ainda reforçam que a linguagem específica para o ensino de LI está circunstanciada por meio de interações peculiares delineadas nas rotinas e tarefas, assim permitindo ao professor constituir o cenário da sala de aula.

Para o campo da educação de línguas esse construto concebe três níveis responsáveis pelo uso da linguagem específica para a sala de aula – o primeiro está posto acerca da redefinição teórica para a especificidade da LI no cotidiano educacional, considerado a ampla aceção da proficiência em termos generalizados; no segundo ponto, o processo de redefinição da proficiência do professor, permite o crescimento da motivação desse profissional para utilizar o seu conhecimento apreendido na prática e na experiência em sala de aula; o terceiro está direcionado aos limites do construto que podem promover o

desenvolvimento de recursos didáticos, projetos de formação continuada, articular critérios para apoiar o desenvolvimento profissional do professor na sala de aula, validação de avaliações específicas para o professor enfocadas no contexto da sala de aula (FREEMAN et al., 2015, p. 8).

Assim, os domínios da conhecimento da língua possuem o suporte do conteúdo materializado no currículo que são ministrados em um contexto específico de ensino. A situação de uso da língua específica para a sala de aula é mobilizada pelas interações sociais e pedagógicas. Os autores também identificam dentro dessas áreas funcionais, exemplares em LI que são usados para gerenciar o cotidiano na sala de aula. As formas linguísticas apresentadas por Freeman et al. (2015, p. 9) são exemplos que objetivam direcionar as atitudes comuns para a qualidade da PLCP do professor em sala de aula. Cumpre esclarecer os exemplares do quadro 3 não são únicos para representar a rotina pedagógica, também não “reduzem” o discurso e as interações constituídas nesse contexto (WALSH, 2011), contudo, caracterizam a proposta do construto – Inglês para o Ensino.

QUADRO 3 – Elementos discursivos do ensino de inglês

Área funcional	Rotina da sala de aula	Exemplares
Administrando a sala de aula	Organizando os aprendizes para iniciar uma atividade	<i>Please go to your seat!</i> <i>Copy the words from the board.</i> <i>Use the words to write a summary of the story.</i>
Entendendo e comunicando o conteúdo da aula	Apresentando instruções e explicações	<i>Work with a partner.</i> <i>Match the questions and answers.</i> <i>Take turns to read the paragraph.</i> <i>Then underline the words you don't know.</i>
Avaliando os aprendizes e fornecendo feedback	Respondendo sobre a performance oral do aprendiz durante uma atividade de <i>role play</i>	<i>That's right!</i> <i>Nice work!</i> <i>Look at the example in the chart again!</i> <i>Those are great ideas!</i>

Fonte: Traduzido de Freeman et al. (2015, p. 7)

Freeman et al. (2015) apresenta exemplos das interações que ocorrem em cada um das áreas funcionais presentes no construto. Essas formas linguísticas partem das rotinas presentes no contexto de uso da proficiência específica para a sala de aula. Estes exemplos possibilitam analisar, de algum modo, as práticas discursivas do professor, circunstanciadas no cotidiano escolar. Os exemplares apresentados no quadro também foram objeto de pesquisas acerca da PLCP do professor no contexto brasileiro de ensino de LI destacados em Andreilino (2017); Consolo (2017); Fernandes (2017); Martins (2017) dentre outros.

O arcabouço teórico discutido nesta seção possibilitou explorar os conceitos a respeito da proficiência em sentido geral e específico e, ainda apontar um construto que esteja direcionado para as particularidades do ensino de LI. Em suma, o papel desta investigação é o de contribuir para que questões relativas à PLCP da professora de LI, seja um dos elementos qualitativos visíveis, a partir de sua prática reflexiva e crítica. Desse modo, o processo de (re)significação da professora de LI, por meio da colaboração e partilha de experiências com o professor-pesquisador possibilitará que as inseguranças quanto à PLCP produzidas na sala de aula sejam (re)significadas como instrumentos de superação para a continuidade de desenvolvimento profissional autônomo.

O próximo capítulo descreve a metodologia adotada para empreender as ações investigativas que fazem parte da tese.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será apresentado o arcabouço metodológico adotado no percurso investigativo. Os capítulo está organiza em quatro seções. A seção 2.1 contempla as questões conceituais quanto à abordagem qualitativa associada aos princípios do estudo de caso, inserindo-se também a metodologia substanciada pela pesquisa-ação. Na seção 2.2, serão caracterizados o contexto e os atores envolvidos neste processo investigativo. A seção 2.3 especifica os instrumentos responsáveis pela constituição dos mecanismos metodológicos que caracterizam o registro dos dados. Como proposta para conclusão do presente capítulo, a seção 2.4 define os procedimentos e as categorias de análise propostos, a partir da base metodológica de uma investigação que objetiva mobilizar a (re)significação das experiências profissionais do professor de línguas.

2.1 A abordagem qualitativa

A presente investigação está vinculada aos fundamentos da abordagem qualitativa, no sentido de interpretar as experiências de uma professora de LI no seu contexto profissional. A interpretação dessas experiências desenvolve-se a partir das configurações metodológicas propostas pelo estudo de caso, sendo que a constituição dos dados também decorre da apropriação dos mecanismos inseridos nos princípios da pesquisa-ação. Desse modo, as experiências (re)descritas por meio dos sentidos vividos em uma dada realidade serão elementos essenciais que possibilitam a interpretação de ações mobilizadas pelos atores/participantes de um contexto em específico. Ainda, a abordagem qualitativa auxiliará nos movimentos de adoção de métodos e técnicas investigativas que elucidem e desvelem a realidade/experiências das práticas de vida dos sujeitos sociais (BAUER; GASKELL, 2012; NUNAN, 2012; MERRIAM; TISDELL, 2016). Esta acepção apresenta-se como um dos fios condutores que embasam os princípios empreendidos nesta investigação. Neste sentido, o contexto formativo-profissional de uma professora de LI, bem como os seus conflitos evidenciados na (re)descrição da prática pedagógica são elementos que podem substanciar a tarefa investigativa para a constituição de interpretações dos discursos e reflexões no cenário da formação contínua do professor de línguas.

Cumpra esclarecer que a abordagem qualitativa pode também possibilitar a (re)interpretação dos conceitos que perfazem o escopo de estudos da LA, em específico para a linha da formação de professores. A abordagem qualitativa concede bases suficientes para empreender uma pesquisa-ação com mecanismos que mobilizam experiências colaborativas, como, por exemplo, no registro das experiências vividas no cotidiano educacional. Conduzido por essa ótica, a LA está correlacionada com aspectos da abordagem qualitativa que possibilitam a mobilização de epistemologias metodológicas que unifiquem paradigmas possíveis para (re)interpretar as nuances discursivas impingidas por ideologias do sujeito social face a questões convergentes e divergentes no mundo contemporâneo. No caso desta investigação, as discussões nos níveis epistemológicos e analíticos seguirão os princípios da abordagem qualitativa, que ampliarão os horizontes interpretativos do professor-pesquisador relativos às experiências (re)descritas pela professora de LI nos fazeres diários de seu ofício.

Na abordagem qualitativa, os artifícios da linguagem, por meio dos quais o sujeito social mobiliza seus anseios, conflitos e crenças são os instrumentais necessários que auxiliam o exercício da (re)constituição consciente das experiências registradas do presente estudo. De algum modo, esta base metodológica pode referendar a necessidade de compreender o registro processual da (re)significação das experiências da professora de LI, por sua vez, imbricadas nas ações didático-pedagógicas na sala de aula quanto ao uso da língua-alvo. Além da constituição de interpretações sobre os discursos e reflexões durante o registro dessas práticas sociais, os mecanismos da abordagem qualitativa podem ainda promover espaços contínuos de cooperação propícios para mobilizar um desenvolvimento profissional consciente, relativo às dificuldades experienciadas pela professora de LI.

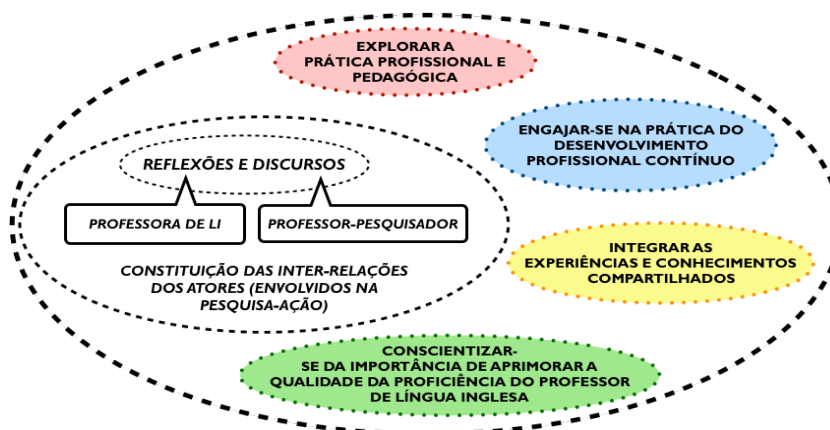
Flick (2009) aponta para a necessidade de considerar as diferentes perspectivas das práticas sociais como aspectos essenciais para a caracterização qualitativa da pesquisa. Seguindo essa proposição, a abordagem qualitativa também analisa as interações constituídas no contexto de prática social dos participantes. O objeto investigado está associado à presente abordagem, na medida que respeita as ideologias construídas por meio da história de vida profissional e interpessoal da professora de LI, sendo estes elementos relacionados com as adversidades cotidianas do ensino de línguas. Estas características, por sua vez, permitirão também desvelar nuances da prática da professora de LI, assim orientando o professor-pesquisador a organizar de maneira sistemática os mecanismos advindos da pesquisa-ação para que possam mobilizar uma proposta para a compreensão de conflitos presentes no cotidiano da prática profissional.

Um fator significativo no alcance da produção de abordagem qualitativa está centrado em questões reflexivas enfrentadas pelo professor-pesquisador e a professora de LI inseridos nessa prática investigativa. Flick (2009) considera relevante também o nível de responsabilidade comunicativa que o papel do pesquisador simboliza na dinâmica de trocas dentre os sujeitos presentes no *lócus* da aplicação da abordagem qualitativa. Deste modo, a subjetividade do professor-pesquisador e da professora de LI, como por exemplo, as motivações, atitudes, os níveis de polaridade comportamental (irritação, engajamento), pensamentos e sentimentos, dentre outros, figuram-se como informações geridas no processo de investigação. O universo subjetivo representado nesta investigação por meio dos elementos reflexivos compartilhados entre o professor-pesquisador e a professora de LI são algumas das características que também concorrem para a discussão de antigas problemáticas enfrentadas na formação do professor e no ensino de línguas.

Considerando estes aspectos presentes nos fundamentos de uma pesquisa qualitativa, é possível então agregar o fator da sensibilidade do pesquisador e do participante para compreender os discursos do mundo na vida social (DÖRNYEI, 2011), apontando para a implementação de uma trajetória interpretativa dos fenômenos e eventos coexistentes nas experiências da professora de LI subjacentes ao fator profissional e interpessoal. Diante desta visão, o caráter construtivista do paradigma qualitativo (MERRIAM; TISDELL, 2016) orienta esta investigação para práticas de (re)construção de ideologias configuradas por questões que inquietam o professor-pesquisador, a partir da conjunção das experiências materializadas pelo decurso de uma formação de professores de línguas perpassada por conflitos refletidos no processo de desenvolvimento profissional.

A figura 9 intenta representar os modos de configuração dos significados que estão presentes no contexto e no objeto do investigado:

FIGURA 9 – Descrição do contexto da investigação



Fonte: Elaborado pelo autor

Com o intuito de explicitar os parâmetros que orientam a natureza qualitativa desta investigação, concernentes ao foco na interpretação dos processos e significados da vida social que o contexto produz para os atores (MERRIAM; TISDELL, 2016 apud PATON, 1985, p. 15), cumpre detalhar os aspectos presentes na figura 9. As descrições indicam o ponto de partida para a reflexão que objetiva compreender o fenômeno social como um objeto definido para a investigação. Essas descrições representam as atitudes sociais constituídas pelos sujeitos de um contexto em específico (realidade social). Esses significados estão denominados como uma dimensão contextual composta de microelementos – as reflexões do professor-pesquisador; os discursos da professora de LI e as inter-relações com o contexto.

Nos círculos centrais estão representados os elementos que materializam as vivências/experiências do professor-pesquisador e da professora de LI. O plano do discurso e da reflexão são materializados em dimensões distintas, todavia, ambos percorrem trajetórias similares, na medida em que compartilham de prática colaborativa e construtiva na busca por um processo de (re)significação das experiências. Os traços que circundam cada representação ideológica dos atores sociais envolvidos na investigação são delineados com linhas finas, pois concedem a ideia de conjunção reflexiva dos saberes. As representações deste processo destacam-se pelo desenvolvimento da partilha de experiências durante a investigação, bem como da possibilidade de construir um espaço para o autoconhecimento.

A inter-relação entre contexto e participantes (WILLIAMS; BURDEN, 2010) é um elemento fundamental em virtude da formação dos discursos sobre as histórias de vida no mundo social. Os discursos da professora de LI são elementos que representam a prática interpessoal e profissional, na medida em que podem indicar uma possível transformação de atitudes por meio das experiências mobilizadas nos mecanismos da investigação.

A dimensão seguinte abrange os embates interpessoais impingidos pelas histórias de formação de vida da professora de LI. Os núcleos ideológicos, aqui denominados para representar esta fase de (re)aprendizagem da professora de LI e, em trocas cooperativas com o professor-pesquisador, organizam-se em quatro aspectos – a prática pedagógica; a conscientização sobre a qualidade de sua proficiência; a (re)constituição das cognições e a compreensão da própria prática profissional. Estes núcleos ideológicos relacionam-se de maneira intrínseca, no entanto, partilham de anseios definidos em cada ciclo experiencial. De algum modo, a abordagem qualitativa conduzida pelos princípios metodológicos do estudo de caso e da pesquisa-ação praticada com o objetivo de interpretar as possíveis trocas colaborativas entre o professor-pesquisador e a professora de LI concedem luz para que cada elemento do contexto seja reconhecido como parte de uma reflexão consciente.

O paradigma qualitativo do estudo orienta para a interpretação e compreensão de questionamentos sociais concernentes à formação contínua do professor. Desse modo, a tentativa de implementar uma prática colaborativa, conduz a discussão para o entendimento de valores sociais e culturais no ensino de línguas em um contexto nos quais os conflitos interpessoais estão contrapostos com anseios profissionais, na medida que também caracterizam a dimensão de análise do objeto investigado. A cooperação entre o professor-pesquisador e a professora de LI possibilita a (re)significação das experiências registradas que fazem parte do contexto profissional investigado, sendo também aspectos que podem engajar para uma reflexão acurada sobre os desafios enfrentados no cotidiano do ensino de línguas. Imbuídos deste compromisso de desconstruir suas dificuldades, os atores inseridos neste estudo estão elencados como os próprios pesquisadores de sua prática.

As subseções seguintes apresentam características do estudo de caso e da pesquisa-ação. As características apresentadas buscam constituir uma associação metodológica com os dados do objetivo investigado.

2.1.1 O estudo de caso

Essa investigação parte da interpretação das experiências (re)significadas pela professora de LI partindo das inter-relações constituídas em seu contexto profissional. As atitudes didáticas e pedagógicas empreendidas na sala de aula são fontes que caracterizam dados o contexto e os partícipes do processo de ensino. A abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos estabelecidos pelas práticas sociais da professora de LI. Associada com o paradigma qualitativo, a investigação aqui desenvolvida, se caracteriza como um estudo de caso. Ou seja, o professor-pesquisar busca interpretar as interações contextuais (BROWN; RODGERS, 2014) configuradas nas experiências da professora de LI com seus aprendizes e colegas de profissão. Essa investigação se insere nos princípios metodológicos do estudo de caso, visto que uma série de instrumentos concedem suporte para a constituição dos dados, por exemplo, as observações de aula; as notas de campo; as narrativas escritas; as sessões reflexivas e autoavaliações.

Essa investigação também qualifica-se como um estudo de caso, uma vez que considera os fatores contextuais da cultura da sala de aula da professora de LI. Os fatores observados, e posteriormente analisados representam a configuração do contexto de prática de ensino e aprendizagem pela qual a professora de LI constitui a atitude didático-pedagógica. O estudo de caso está compreendido, nessa investigação, como um referencial metodológico

significativo pois fornece ao professor-pesquisar possibilidades para interpretar as práticas profissionais da professora de LI. Além de possibilitar a observação dos fenômenos do cotidiano educacional e profissional, o estudo de caso contribui para a ampliação da percepção analítica do professor-pesquisador. Desse modo, a postura da observação contínua das atitudes empreendidas no contexto investigado contribui para que a prática da reflexão sobre os desafios registrados possam desenvolver a criticidade da professor-pesquisador e da professora de LI.

O estudo de caso também auxilia no registro de elementos que configuram as inseguranças e expectativas profissionais do professor de línguas no cotidiano da sala de aula. As observações por meio do registro de notas e reflexões escritas caracterizam o panorama rotineiro da profissão da professora de LI. No registro das ações presentes nesse contexto profissional, o professor-pesquisador pode aproximar também suas reflexões e experiências com as da professora de LI. Partindo dessa aproximação, os movimentos investigativos podem direcionar para práticas que perpassam os discursos e as reflexões face aos desafios do profissional do ensino de línguas. Com a reunião desses elementos, essa investigação parte também para atitudes que corroborem práticas de cooperação mútua com a partilha de experiências constituídas na história de formação profissional.

A investigação está qualificada como um estudo de caso, uma vez que descreve, interpreta e analisa as inter-relações contextuais da professora de LI. As descrições partem das observações do professor-pesquisador, ao passo que conduzem para a materialização reflexiva de possíveis interpretações sobre os desafios profissionais no contexto no qual se insere a professora de LI. A análise, por sua vez torna-se uma atividade frequente para o professor-pesquisador possa (re)adaptar e (re)planejar o roteiro investigativo. O estudo de caso também fornece fundamentos para a implementação de mecanismos que mobilizem as ações da professora de LI quanto ao seu próprio processo de (re)significação das suas experiências.

Considerando as contribuições metodológicas do estudo de caso para essa investigação, o professor-pesquisador também adotou os parâmetros da pesquisa-ação, no sentido de também mobilizar a conscientização da professora de LI quanto à necessidade de convergir um olhar reflexivo para si mesma. Dessa maneira, a professora de LI poderá intervir no seu próprio desenvolvimento profissional, partindo de partilhas e colaborações com o professor-pesquisador. Essa prática cooperativa permite a (re)significação dos saberes, conhecimentos e experiências da história de formação profissional para uma possível mobilização de mudança de posturas e atitudes.

2.1.2 A pesquisa-ação

Nesta subseção serão discutidas as bases teóricas da pesquisa-ação como uma abordagem que dispõe de ferramentas para acessar os processos de (re)aprendizagem da professora de LI, por meio de interações participativas nas partilhas de experiências e histórias sociais perpassadas nos contextos da vida. Os princípios da pesquisa-ação auxiliam para a implementação de uma abordagem que intenta aproximar-se das realidades do cotidiano na vida social, por sua vez refletidas nas atividades profissionais experienciadas pela professora de LI no seu contexto educacional. As discussões relativas às concepções em torno desse método estão fundamentadas em Burns (2003, 2009, 2012); Johnston (2009); Mertler (2016) e Thiollent (2011).

De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação decorre das relações sociais estabelecidas com a ação e a busca do equacionamento de uma problemática presente no coletivo. O autor ainda ressalta que os pesquisadores possuem função ativa para a discussão dos problemas identificados nas práticas sociais, sendo seguidos de avaliação reflexiva, por sua vez compartilhadas entre os participantes do contexto investigado. As inter-relações constituídas com o professor-pesquisador e a professora de LI quanto aos conflitos experienciados na profissão são aspectos fundamentais para a implementação da presente metodologia. A aplicação dos mecanismos da pesquisa-ação possibilitarão o crescimento do conhecimento interpessoal por parte do professor-pesquisador relativo às tomadas conscientes da professora de LI, ao passo que podem implicar em ações mobilizadoras de seu desenvolvimento profissional como referencial contínuo para um processo de (re)aprendizagem.

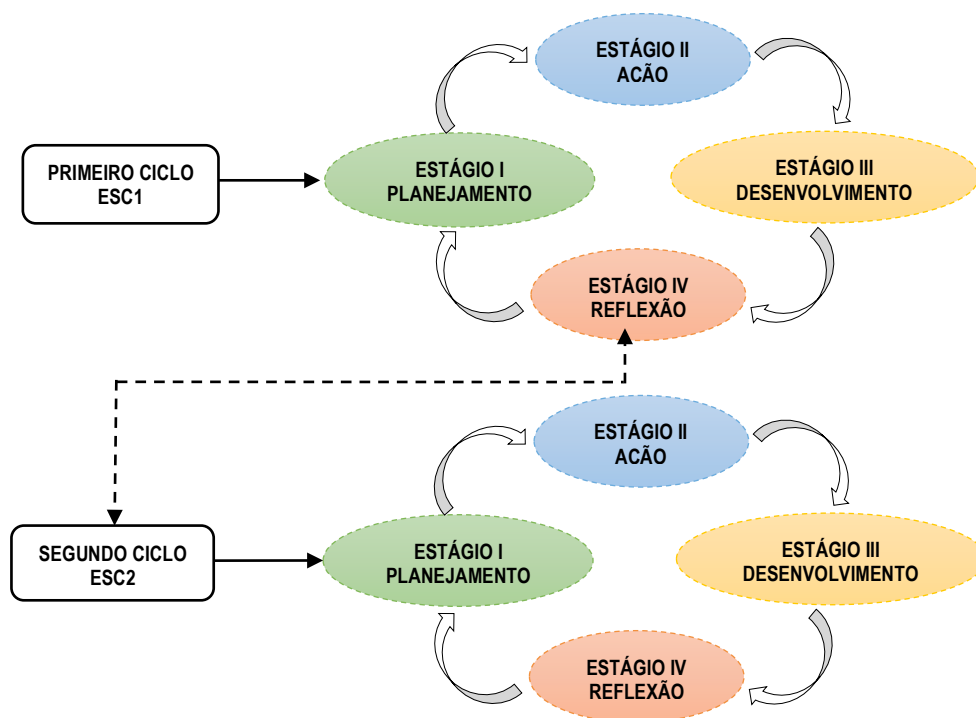
Burns (2009, p. 289-290) postula que a pesquisa-ação constitui-se a partir da combinação de dois modos – a ação e a pesquisa. A ação está situada nos contextos sociais específicos identificados nas relações estabelecidas entre seus participantes. A ação envolve estágios que promovem intervenção para assim constituir espaços de transformação e desenvolvimento. Nessa investigação, a ação centra-se nas vivências da professora relativos ao lugar ocupado no trabalho e na vida social. Outro aspecto que corrobora com esse modo é direcionado para a colaboração de entre o professor-pesquisador e a professora de LI. A ação da partilha propõe o desenvolvimento da prática reflexiva por meio da colaboração na produção de experiências que propiciam o reconhecimento das experiências como elementos de mudança da prática pedagógica para um processo de (re)aprendizagem consciente.

A pesquisa parte da observação sistemática, na medida em que analisa o desenvolvimento das ações, com o objetivo de possibilitar as transformações no contexto e nas relações sociais constituídas entre os atores/participantes. Partindo deste princípio, o modo da pesquisa converge para o presente estudo no sentido de conceder a oportunidade da implementação dos mecanismos da pesquisa-ação por meio do reconhecimento das relações sociais presentes no contexto de prática profissional da professora de LI. A identificação dos conflitos e das atitudes que perpassam as experiências do contexto investigado possibilitam o desenvolvimento de práticas colaborativas e reflexivas em torno de conflitos presentes na sala de aula do ensino de LI.

Quanto à perspectiva colaborativa da pesquisa-ação Burns (2003, p. 12-13) aponta que esta abordagem apesar de possuir o foco individualista (RICHARDS; FREEMAN, 1992) fortalecem oportunidades de uma prática investigativa responsiva para questões comuns na área educacional. Cumpre ressaltar que a adoção desta perspectiva implica estreitar os laços cooperativos para motivar a professora de LI em torno das problemáticas existentes em sua comunidade profissional. Além a ensejar a reflexão consciente sobre os conflitos no ensino de línguas, a professora de LI e o professor-pesquisador poderão examinar de maneira crítica os valores inseridos no contexto profissional.

Com base nos fundamentos apresentados, a figura 10 adaptada de Mertler; Charles (2011) citado por Mertler (2017, p. 38) representa os ciclos processuais da pesquisa-ação que orientam o empreendimento da constituição dos dados para respectiva análise face ao compartilhamento das experiências profissionais na sala de aula do ensino de línguas entre o professor-pesquisador e a professora de LI. Desta maneira, os ciclos estão associados aos dois contextos (Esc1 e Esc2) nos quais a investigação foi implementada.

FIGURA 10 – Ciclos da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado e traduzido de Mertler (2017, p. 38)

O primeiro ciclo, caracterizado pelo Esc1, abrange quatro estágios distintos (que serão discriminados na sequência), os quais se complementam para interpretar as inter-relações profissionais e interpessoais entre os participantes deste contexto. O segundo ciclo, representado pela Esc2, também possui quatro estágios que estão ligados, em especial, com as posições reflexivas compartilhadas, na medida que emergem outras questões discursivas sobre os papéis da professora. Inseridos em cada ciclo processual estão representados os estágios que possibilitam a implementação das ações investigativas quanto ao contexto e aos participantes. Ressalta-se ainda que os ciclos apresentados auxiliam na implementação dos mecanismos da pesquisa-ação para emergir um processo dialógico de respostas quanto à problemática identificada pelos participantes inseridos no contexto investigado. Os estágios estão interligados embora ocorram em dois contextos escolares, porém contemplam conflitos pedagógicos e didáticos da professora de LI que aceitou permanecer durante as intervenções cooperativas do professor-pesquisador. As ações empreendidas nos ciclos e respectivos estágios buscam correlacionar os conflitos vivenciados pelos atores que pertencem a comunidades semelhantes. Com relação a esta investigação, os estágios estão organizados a partir da seguinte ordem:

Estágio I – Planejamento: o professor-pesquisador implementou uma sondagem investigativa para agregar informações específicas acerca do ensino de LI em escolas da

região urbana, na cidade de Cruzeiro do Sul (CZS)/Acre (interior da Amazônia Ocidental). Neste intuito, foram realizadas visitas à Secretaria Regional de Educação do Estado do Acre (SEE/AC) para registrar dados sobre a quantificação de professores de LI atuantes, bem com a respectiva localização das escolas. Durante essa visita, foi apresentada ao responsável da SEE/AC uma visão preliminar sobre a proposta de implementação do projeto de pesquisa aprovado pelo CEP – IBILCE/Unesp – Campus de São José do Rio Preto (Parecer no. 1.452.379/15.03.2016). A partir das visitas realizadas na SEE foi possível identificar o quantitativo de escolas que possuem a LI no currículo, bem como os professores habilitados para atuar nesta área da rede pública da cidade de CZS. Com esses dados iniciais o plano de visitas foi elaborado para que assim o professor-pesquisador pudesse inserir-se no cotidiano das escolas e também estabelecer contato com os professores de LI. Neste estágio foi possível organizar um roteiro de ações que seriam empreendidas para a identificação do contexto e estabelecer o diálogo com a coordenação pedagógica das respectivas escolas com a finalidade inicial de explicitar a proposta do projeto de pesquisa.

Estágio II – Ação: o professor-pesquisador elaborou um plano de visitas às escolas da parte urbana para apresentar o projeto à equipe da coordenação e respectivos professores de LI. Após a apresentação do projeto de pesquisa para a coordenação pedagógica, os professores de cada escola visitada foram convidados para uma conversa com o professor-pesquisador. Cumpre esclarecer que o critério para a inclusão dos professores de LI como participantes desta investigação foi orientado pelo conhecimento contextual por parte do professor-pesquisador relativo às experiências da história de aprendizagem como aluno e no papel de formador do curso de Letras Inglês neste contexto. Outro aspecto que implicou para a escolha dos professores de LI da escola pública foi com relação ao tempo de experiência profissional somente com o ensino da língua-alvo na rede urbana da cidade. Uma conversa informal englobando aspectos sobre as relações dos professores de LI com sua formação profissional, as dificuldades com o ensino da língua e as relações sociais na constituição de parcerias com os colegas de área semelhante possibilitaram a escolha deste grupo de participantes para contribuir com a investigação.

No início deste estágio da investigação, oito professores durante as visitas nas escolas, aceitaram participar, sendo que na sequência assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 1). Todos os professores foram convidados para participar de um minicurso que enfocava questões relacionadas aos problemas comuns da formação de professores de línguas como, por exemplo, as lacunas em torno da PLCP, a necessidade de constituir uma comunidade de partilha para socializar conflitos e ampliar espaços para um

DPC consciente. Havia também a proposta de constituir uma comunidade de partilha com os professores e o professor-pesquisador para socializar os conflitos evidenciados no contexto de formação de professores de línguas, acessar de maneira próxima questões pontuais presentes na trajetória profissional e sensibilizar o grupo sobre possibilidades para uma ruptura de ideologias profissionais que pudessem promover mudanças no contexto de ensino. Para o grupo de professores também foi esclarecido que durante a discussão sobre a PLCP do professor de LI haveria a aplicação do EPPL com o intuito de demonstrar a importância dos exames como instrumentos para mobilizar a consciência quanto à necessidade de desenvolver a continuidade da formação profissional. No entanto, durante o processo de implementação deste estágio somente dois professores do grupo de oito compareceram para participar do minicurso e da aplicação do EPPL (os aspectos quanto ao exame serão esclarecidos no subitem 2.3.8). Os professores não apresentaram respostas quanto à desistência neste processo inicial da investigação.

O estágio de ação também foi organizado a partir da disponibilidade de participação dos dois professores que ainda permaneceram nesta parte inicial de implementação da pesquisa. Desta forma, considerando o fato do número reduzido de participantes foi necessário reorganizar o plano de ações durante a investigação. Para que o professor-pesquisador pudesse constituir laços de confiabilidade com os dois professores ocorreu a mudança do minicurso para sessões reflexivas. Nos encontros realizados durante essas sessões o professor-pesquisador poderia ampliar suas interpretações, como também aproximar seu olhar para conflitos coexistentes na história profissional dos dois professores de LI. As ações foram desenvolvendo-se e seguindo os estágios propostos na metodologia da pesquisa-ação, entretanto, um dos professores de LI desistiu de participar do processo de constituição dos dados sem explicações coerentes. Houve inúmeros contatos para que o professor desistente retornasse para participar dos estágios da pesquisa-ação, sendo também esclarecidas dúvidas sobre os registros por meio dos instrumentos aplicados. Em decorrência desse fato, somente uma professora de LI permaneceu até a conclusão da implementação dos estágios da pesquisa.

Estágio III – Observação: para compor as ações neste estágio, o professor-pesquisador organizou um plano de visitas às duas escolas que fazem parte do contexto de atuação profissional da professora de LI. As características de cada observação realizada nas escolas serão apresentadas nas seções subsequentes deste capítulo. Neste estágio, o professor-pesquisador realizou visitas em cada contexto para aproximar suas interpretações iniciais quanto ao cotidiano didático-pedagógico e as relações instituídas pela professora de LI acerca da utilização da língua-alvo no gerenciamento das decisões em sala de aula. É importante

esclarecer que as observações realizadas na Esc1 auxiliaram na reorganização dos planos de implementação das ações para intervir na Esc2.

A composição dos dados deste estágio foram geradas por meio da aplicação de observações das aulas, registros escritos em notas de campo, gravações em áudio e vídeo para observar as intervenções que surgiram da produção das unidades didáticas elaborada na parceria colaborativa com o professor-pesquisador e a professora de LI e os diários escritos pela professora de LI sobre as impressões de suas tomadas de decisão em sala de aula. Os instrumentos utilizados para constituir dados no estágio de observação foram implementados inicialmente pelo professor-pesquisador durante as visitas na Esc1 por meio das notas de campo e posterior gravação em áudio das aulas. Após diálogos com a professora de LI nas sessões reflexivas, as observações foram desenvolvidas a partir das necessidades contextuais reconhecidas e rediscutidas com o professor-pesquisador para reorganizar o planejamento para executar a continuidade da pesquisa no contexto da Esc2. Os instrumentos de observação também estão associados e complementam os dados que fazem parte da implementação das ações, por exemplo, as narrativas escritas da experiência com a aplicação do EPPLE, o diário com registro das aulas, as notas de campo e a produção das unidades didáticas.

Estágio IV – Reflexão: neste estágio o professor-pesquisador em conjunto com a análise contínua dos dados gerados no decorrer de implementação da pesquisa-ação e as partilhas de experiências da professora de LI, o processo de reflexão foi desenvolvido por meio de posturas cooperativas. A cooperação ocorreu em concomitância com os outros estágios propostos no mecanismo investigativo que pressupõe movimentos de (re)significação contínua quanto aos conflitos do desenvolvimento profissional. Estes conflitos associam-se às possíveis lacunas da PLCP para gerir atitudes em sala de aula, aproximar os conceitos teóricos apreendidos durante a formação com os aspectos práticos do cotidiano escolar, dentre outros.

Para acessar as cognições relativas às dificuldades enfrentadas na história de formação e no cotidiano profissional foi implementado a partir da perspectiva reflexiva um universo de instrumentos como as sessões reflexivas, notas de campo, as narrativas escritas e autoavaliações. O exercício de compartilhar os anseios e as dificuldades experienciadas de maneira frequente pela professora de LI com o professor-pesquisador possibilitou reorganizar as ações implementadas durante a pesquisa. Desde o início do diálogo, o histórico de experiências e conflitos representam o “pano de fundo” para motivar o professor-pesquisador em empreender instrumentos que despertassem os discursos da professora de LI. As experiências compartilhadas possibilitaram também a (re)interpretação do contexto de formação profissional e interpessoal no qual os atores estavam inseridos durante o

desenvolvimento desta prática reflexiva. Desta maneira, as experiências registradas permitiram a reorganização do plano de ação da pesquisa para assim apontar caminhos que flexibilizassem o foco na constituição de parceira próxima e sensível aos problemas do ensino de LI neste contexto investigado. E, ainda apontaram para a possibilidade de acessar as experiências da prática profissional da professora de LI quanto ao emergir da proposta colaborativa para produção das unidades didáticas.

É importante esclarecer que cada ciclo que compõe a pesquisa-ação está associado de maneira contínua com as relações experienciais compartilhadas entre o professor-pesquisador e a professora de LI. Os dados foram constituídos a partir dessas relações que representam o cenário da investigação, na medida em que também foi necessário enfocar a visão interpretativa em cada experiência vivenciada nos ciclos. Contudo, os ciclos constituem um panorama em singular quanto às dificuldades enfrentadas na história formativa de uma professora de LI e nas inquietações do professor-pesquisador, por conseguinte mutuamente compartilhadas para promover caminhos para a (re)significação das experiências profissionais. Com esta apresentação concisa dos estágios, a próxima seção descreve o contexto investigado e os atores.

2.2 Os contextos, a professora de LI e o professor-pesquisador

A presente seção está organizada em dois subitens – o primeiro (2.2.1) contempla a descrição da localização geográfica que representa o cenário dos contextos educacionais no qual a investigação foi desenvolvida, e o segundo (2.2.2) abrange as características dos atores envolvidos nesse contexto sendo estes a professora de LI e o professor-pesquisador.

Cumprido esclarecer que os dados de identificação foram resguardados pela assinatura do TCLE. Os nomes são representados por meio de notações simbólicas, como também para os dados dispostos nas transcrições dos áudios e vídeos, que serão descritos em subseções posteriores.

2.2.1 Os contextos

A cidade de Cruzeiro do Sul está localizado na Amazônia Ocidental, especificamente na região norte. O *locus* deste estudo está circundado por riquezas naturais e ainda pelos países como Peru e Bolívia, o que representa a forte característica para o turismo regional. Segundo dados do ano de 2017, registrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), a cidade possui 82.622 habitantes, o que demonstra também o potencial de implantação de cursos de formação técnica e profissional, e da necessidade de constituir projetos de pesquisa na área da educação para explorar problemáticas perenes no ensino de línguas, na medida em que possibilitem iluminar pesquisadores na produção do conhecimento consciente sobre o contexto profissional e a prática de ensino.

A figura 11 apresenta um recorte no mapa e ilustra o contexto no qual estão localizadas as escolas onde a professora de LI e o professor-pesquisador atuam.

FIGURA 11 – O contexto geográfico da investigação



Fonte: Imagem adaptada do *Google Maps*

Com relação ao contexto educacional, dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) presentes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atualizados no ano de 2015 indicam que a CZS alcançou o resultado de 4.7 para alunos dos ciclos finais do ensino fundamental.

Os dados sobre sistema de ensino estão relacionados ao Estágio I - Planejamento, e foram atualizados no ano de 2016 pela Secretaria Estadual de Educação/Acre – Regional de Cruzeiro do Sul (SEE – AC/CZS), complementados por consultas no *website* do IBGE. Em conformidade com estas fontes, o sistema de ensino público possui 156 escolas de nível fundamental (ciclos 1º ao 5º e 6º ao 9º anos) distribuídas nas zonas urbana e rural. De modo geral, as escolas funcionam em turnos alternados nos períodos matutino e vespertino, e atendem um número de 40 alunos por turma. As disciplinas que compõem a matriz curricular das escolas abrangem áreas multidisciplinares de Linguagens, Ciências Naturais e Exatas e Ensino Religioso.

Dentre o quantitativo global das escolas públicas, 32 estão situadas na parte urbana da cidade e oferecem a LI como componente da área de Linguagens. Durante pesquisas na SEE, e por meio de entrevista com a equipe de estatística, como também durante a aplicação do plano de visitas nas escolas para apresentação do projeto, uma problemática constatada está relacionada à ausência de matriz curricular, ou seja, ainda não foi produzida orientações específicas para o ensino de línguas nesse contexto. As escolas do segundo ciclo do ensino fundamental da disciplina de LI são norteadas pela matriz curricular geral presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (PCN – LE) e as Orientações Curriculares da área de Linguagens (OC). Esse dado demonstra a necessidade de uma futura produção de documentos orientadores para o ensino de línguas, e de certa medida, a experiência investigativa pode apontar alternativas que desenvolvam as atitudes profissionais do professor de línguas. De fato, os conflitos e as dificuldades que envolvem o ensino de línguas na região da Amazônia Ocidental justifica a proposta de implementar uma pesquisa com caráter intervencionista, uma vez que tal pesquisa pode propiciar o engajamento em ações transformadoras embasadas em princípios reflexivos mobilizadores do processo de (re)significação do professor, partindo assim de parcerias colaborativas.

O universo educacional está caracterizado entre a zona urbana no nível fundamental I e II onde atuam 167 professores, e a zona rural com 224 professores. Com relação ao ensino de LI, os professores correspondem ao total de 43, sendo que 27 possuem contrato temporário e 16 são efetivos, com a carga horária de 20 horas/aula semanais. A distribuição do grupo de docentes na zona urbana está organizada como – ensino fundamental II, com 18 professores e ensino fundamental II e médio (na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA) com 04 professores. Na zona rural, no ensino fundamental II, atuam 09 professores e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA – fundamental II e médio) atuam 03 professores. O ensino fundamental I e II funcionam em períodos especificados pelas coordenações das escolas. Em geral, as aulas desses níveis ocorrem nos turnos matutino e vespertino, dependendo da localização da comunidade escolar nos distritos da cidade e das zonas contempladas pela SEE.

O módulo de EJA ocorre em duas escolas da região urbana no período noturno devido às necessidades da comunidade escolar, uma vez que os aprendizes advêm de uma realidade diferenciada, pois trabalham em funções no período contrário ao turno normal da escolar, possuem família e necessitam cuidar dos filhos e, ainda, possuem idade superior requerida para completar os estudos. Partindo desse breve panorama, a rede educacional de CZS ainda possui uma escola específica para oferecer aulas neste nível em três turnos do período escolar.

As aulas duram entre uma e duas horas aproximadamente, pois as disciplinas são ministradas por módulos. Os professores atuam em áreas, como por exemplo, um docente formado em Letras Inglês poderá ministrar aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e também LI. Parte considerável dos aprendizes que vivenciam a presente realidade estão matriculados nesta escola. O quadro de professores de LI no ensino médio está dividido entre a zona urbana com 08 professores e a zona rural com apenas 01 professor. Os professores possuem formação específica na área, contudo, a SEE informou desconhecer que este grupo possua alguma formação complementar no ensino de línguas. A apresentação dessas informações torna-se válido, na medida em que representam a configuração inicial do contexto investigado, bem como compõem elementos característicos da experiência profissional da professora de LI.

Considerando a discussão apresentada, o quadro 4, na sequência, caracteriza a relação estabelecida entre o contexto e os estágios da pesquisa-ação:

QUADRO 4 – A relação do contexto com os estágios da pesquisa-ação

Contexto	Caraterísticas	Estágios da pesquisa-ação
Esc1 Primeiro ciclo	A escola possui os três níveis de ensino – fundamental I e II e médio (módulo regular). É o segundo ano de atuação da professora de LI nesta escola. A professora de LI ministra aulas nos 6º e 7º anos. As turmas possuem de 25 à 30 aprendizes (com faixa etária entre 11 anos e 15 anos). As aulas tem a duração de 60 minutos com dois horários em cada turma por semana. O material didático é diversificado, com foco principal no livro da coleção Positivo. O plano de aula e de curso é seguido pelas indicações do programa presente no livro didático.	Estágio 1 ↔ Planejamento Estágio 2 ↔ Ação
Esc2 Segundo ciclo	A escola possui os níveis de ensino fundamental II e médio (EJA). É o primeiro ano da professora de LI nesta escola. A professora de LI ministra aulas nos módulos do ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e médio. As turmas possuem de 18 à 25 aprendizes com faixa etária diversificada (entre 20 anos e 40 anos). As aulas são ministradas um vez por semana em cada turma (dependendo do módulo disponível no semestre) e tem duração em média de 1 à 3 horas. O material didático disponibilizado pela coordenação da escola é o livro com abordagem direcionada para a EJA. O plano de curso é elaborado de acordo com aplicação de cada módulo.	Estágio 3 ↔ Desenvolvimento Estágio 4 ↔ Reflexão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

O quadro 4 produzido a partir das notas de campo do professor-pesquisador apresenta características constantes na vida profissional da professora de LI. Os ciclos possuem setas horizontais para representar o movimento de trocas e compartilhamento de informações entre os estágios. As setas tracejadas representam o compartilhamento do conhecimento e das ideias considerando a importância das características do contexto e dos participantes envolvidos investigação.

Conforme o exposto na subseção 2.2.1 que trata dos contextos, as escolas estão relacionadas aos ciclos da pesquisa-ação propostos na metodologia adotada, o que permite observar a prática social e cultural de vivência experienciada com o ensino de línguas. Durante o processo de observação foi possível notar as dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem da língua-alvo como aspectos frequentes que implicam no nível de motivação tanto da professora de LI quanto de seus respectivos aprendizes. A diferença verificada durante a implementação do estudo está concentrada nas relações interpessoais constituídas na rotina da sala de aula, mas que em certos momentos não convergem para o gerenciamento das atividades com a língua-alvo como principal suporte pedagógico. Esta característica reflete a lacuna linguística e comunicativa da professora de LI no uso da língua-alvo para administrar as tarefas do cotidiano pedagógico como por exemplo, a apresentação de instruções e as explicações do conteúdo da aula.

A Esc1 está localizada na parte central da cidade e possui os níveis fundamental II e médio nos períodos matutino e vespertino. É uma escola com coordenações pedagógicas organizadas de acordo com os níveis de ensino. A escola também possui aproximadamente 200 aprendizes, sendo que 40 ou 45 podem ocupar as turmas. Quanto à disciplina de LI, a escola possui 4 professores, os quais 2 atuam nas turmas do período matutino, e 2 no vespertino. A professora de LI ministra aulas no período matutino para turmas do 6º e 7º ano, do nível fundamental II, com uma duração aproximada de 60 minutos. A estrutura predial da escola está em condições consideráveis e permite a circulação dos aprendizes. Também possui uma quadra de esportes, um laboratório de multimídia e informática, uma biblioteca, sala de professores, direção e coordenações pedagógicas.

Nesta escola, o grupo de professores organiza mensalmente eventos, seguindo o calendário acadêmico de celebrações da cultura brasileira, cujo objetivo é o de integrar toda a comunidade em torno da escola, como também mobilizar os aprendizes para elaborar atividades em benefício do cotidiano pedagógico. Alguns projetos extracurriculares são organizados pela coordenação, por exemplo, a semana do meio ambiente e uma rotina interdisciplinar para eventos relativos à leitura de textos literários e produção escrita dos

aprendizes da escola. No decorrer da visita à escola para observação do cotidiano escolar, o professor-pesquisador não identificou nos registros da equipe pedagógica, bem como no planejamento da professora de LI, projetos relacionados aos aspectos sociais e culturais do ensino de línguas. Em geral, os projetos estavam embasados em atividades extracurriculares de cunho sociocultural que envolvia todos os professores da escola. Todavia, as ações em torno de práticas comunicativas do língua-alvo eram implementadas na sala de aula com os aprendizes da turma, a partir de rotinas pedagógicas comuns a esse contexto, tais como: apresentação de músicas em grupo seguida de traduções e alguns jogos com figuras sobre o tema da aula propostos nas unidades dos livros consultados pela professora.

O material didático utilizado pela professora de LI na Esc1 possuía referências diversificadas de livros e consultas de conteúdos na Internet. Considerando as coleções que compõem o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o grupo de professores de LI da escola tinha como referência o título *It Fits* da editora FTD como livro didático para utilização nas aulas, no entanto, a professora de LI conduzia as rotinas pedagógicas com recursos diversificados. Assim, o gerenciamento das aulas era em alguns momentos, com a utilização do livro e, em outros, com tarefas de outras obras relacionados à língua-alvo. Apesar dos recursos diversos para gerenciar as aulas, a professora de LI fazia pouco uso da língua-alvo, sendo a abordagem centrada na tradução e leitura de frases coletiva com os aprendizes. O esclarecimento quanto à esse aspecto será apresentado no Capítulo III dedicado à análise e discussão dos dados por meio dos registros nos excertos das notas de campo e das narrativas escritas.

Em relação à Esc2 com ensino direcionado para turmas da EJA. Os aprendizes eram moradores da região urbana de CZS de bairros centrais e periféricos. A idade dos aprendizes varia entre 20 e 40 anos, sendo que parte do grupo é composto por pais e mães de família. Os aprendizes compõem uma parcela da comunidade local que necessita avançar na formação educacional. Parte considerável destes aprendizes não conseguiu concluir a formação básica devido a questões familiares e aos problemas sociais presentes na comunidade. O funcionamento desta escola ocorre em três períodos e é direcionada somente a aprendizes que necessitam do módulo educacional de EJA. No momento da implementação da pesquisa, a Esc2 possuía 20 turmas, sendo que 7 pertenciam ao módulo de LI e as restantes funcionavam em períodos alternados com disciplinas de outras áreas. A variabilidade de turmas dependia da sequência dos módulos ofertados pela Esc2. Assim, as turmas eram organizadas a partir do ciclo dos módulos completados pelos aprendizes, como também da carga horária de cada disciplina. A média de matrículas no início das aulas é de 50, porém muitos aprendizes

desistem no decorrer do semestre, tornando assim as turmas reduzidas. Deste modo, as turmas do módulo de LI possuíam em média entre 18 e 25 aprendizes, tanto no nível fundamental II quanto no médio. É necessário esclarecer que o professor-pesquisador concentrou a coleta dos dados nas turmas pelas quais a professora de LI era responsável.

As aulas também possuem a duração de uma a três horas, dependendo do módulo ou conteúdo contemplado pelo professor. O tempo das aulas justifica-se pelo fato de que os módulos ensinados estão direcionados para acelerar o aprendizado das turmas, ou seja, os aprendizes cursam até dois ciclos dependendo do currículo organizado pelos professores e a coordenação pedagógica. No caso da professora de LI, as turmas de sua responsabilidade são as do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II, sendo as aulas ministradas no período noturno. Acerca do quantitativo de corpo docente da área de LI, a Esc2 possui dois professores sendo um participante da investigação. A escola é composta por 7 salas de aula, uma coordenação pedagógica, uma secretaria e direção, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, cozinha e refeitório. Com relação aos projetos, a escola possui atividades extracurriculares e interdisciplinares sobre questões do meio ambiente, cidadania e convívio no espaço escolar, além de celebrações festivas da cultura local e nacional. Os projetos são elaborados por todo o corpo pedagógico da escola, no qual cada professor em conjunto com as respectivas turmas produzem atividades de integração com a comunidade externa e escolar.

Os níveis de ensino contemplam o fundamental II e o médio. Os módulos das disciplinas são organizados segundo a matriz curricular proposta nos PCN e nas OC. Os professores, além de ministrarem aulas de suas respectivas áreas de formação superior, também atuam em disciplinas correlacionadas ou dependendo da necessidade dos módulos nas turmas. Quanto à atribuição das aulas, é possível notar o caso da professora-participante deste estudo que além de ministrar aula de LI e também Língua Portuguesa. Com as observações foi possível verificar também que a professora de LI produz poucas atividades extracurriculares sobre temas na língua-alvo, assim tornando sua prática direcionada para a utilização de abordagens concentradas no ensino estrutural, como as regras gramáticas.

Quanto ao material didático da professora, o livro adotado pela Esc2 para a área de Linguagens é da coleção Caminhar e Transformar – Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) dos anos finais do ensino fundamental II. O livro possui todas as áreas da matriz curricular para este nível de ensino, sendo também incluída a disciplina de Língua Espanhola que não é ministrada nessa escola. A professora utiliza com pouca frequência a obra escolhida pelo corpo docente da escola. O motivo pela falta de utilização do livro didático decorre da integração da professora de LI nesta escola após a seleção do material proposto pelo PNLD –

EJA. Para tanto, as aulas são compostas por uma abordagem centrada na explicitação de tópicos gramaticais e elementos vocabulares seguidos de tradução. De acordo com o registrado nas notas de campo durante as observações e partilhas durante as sessões reflexivas, a professora utiliza-se da abordagem de gramática e tradução por considerar seus aprendizes com baixo nível de conhecimento relativo à língua-alvo, ao passo que torna esse aspecto como limitador de suas decisões sobre a seleção de temas e de posturas efetivas alinhadas com as necessidades reais da turma. A tradução utilizada pela professora também se apresenta como um recurso útil para resgatar o conhecimento dos aprendizes, assim facilitando a ampliação das relações sociais com o contexto didático da sala de aula. Deste modo, as aulas na LI ficam restritas à resolução de exercícios com lacunas, desconsiderando uma proposta integradora voltada para as necessidade dos aprendizes e no diálogo com os colegas de área semelhante.

Tendo apresentado as características do contexto, as próximas subseções descrevem os perfis da professora de LI (subseção 2.2.2) e do professor-pesquisador (subseção 2.2.3).

2.2.2 A professora de LI

Nesta subseção serão descritas características do perfil identitário da professora de LI que contribuiu para a constituição dos dados investigados. Para a identificação e com o objetivo de simplificar as referências ao termo professora de LI será utiliza a abreviação, a seguir, ProfLI. O uso desta abreviatura justifica-se também pelo fato de que serão produzidas, no decorrer da caracterização dos instrumentos e das proposições apresentadas na análise, referências contínuas aos ciclos que compõem a investigação para mobilizar as (re)significações de experiências.

O quadro 5, a seguir, apresenta uma breve descrição do perfil da ProfLI. No quadro são apresentadas as características de ordem profissional e formativa.

QUADRO 5 – Perfil da professora de língua inglesa

PERFIL DA PROFESSORA	
Características	Idade – 24 anos Sexo – Feminino
Experiência Profissional	2 anos de experiência com o ensino de LI nos ciclos do 6º ao 9º anos e um ano com a EJA.
Formação	Licenciatura em Letras Inglês e especialização em Estudos Linguísticos.

Fonte: Elaborado pelo autor

A narrativa escrita pela ProfLI, ainda demonstra seu “olhar” sobre os caminhos percorridos na história de formação profissional e interpessoal no contexto do ensino de línguas. A ProfLI assume o papel social em um contexto que exige atribuições pedagógicas formais, tendo como contrapartida as relações estabelecidas com os outros atores (aprendizes e coordenação pedagógica das escolas) que compõem o conjunto de suas experiências profissionais.

O excerto a seguir, presente na narrativa escrita, ilustra e auxilia na complementação das características descritas pela própria ProfLI sobre suas percepções experienciais que no caso desta investigação são consideradas elementos essenciais para interpretar os caminhos de uma (re)aprendizagem profissional consciente da realidade do professor de línguas.

Algumas vezes **é muito difícil perceber** que muito do que falavam sobre **as dificuldades de ser professor é verdade**. Ao mesmo tempo **é reconfortante saber** que muitas coisas **não são tão alarmantes quanto dizem**.
ExNart (1)

No excerto é possível identificar traços do perfil por meio dos seguintes destaques como por exemplo “ser professor de LI” em um contexto complexo de prática considerando a realidade social e cultural dos aprendizes e as suas dificuldades profissionais. Em outros momentos notam-se as seguintes impressões pessoais como em “[...] é muito difícil perceber [...]; [...] as dificuldades de ser professor é verdade” que podem está contrapostas com o conhecimento teórico apreendido no decorrer de sua formação inicial. As relações presentes neste tipo de contexto podem regular as tomadas de decisão da ProfLI a partir da qualidade das fontes teóricas, sendo esses aspectos (re)descritos considerando as necessidades prática sobre o ensino de línguas. Por fim, outro fator que também caracterizar o perfil como autora de seu processo de (re)significação, ao passo que relaciona os elementos que podem representar as cognições quanto ao “ser professor” como as seguintes marcas em destaque “[...] é reconfortante saber [...]” e em “[...] não são tão alarmantes quanto dizem.”

A partir do excerto apresentado que figura apenas como exemplificação do perfil da ProfLI, a próxima subseção tem o objetivo de também caracterizar o professor-pesquisador. A necessidade de apresentar o perfil deste ator é devido ao fato de que, no processo desta investigação, a constituição de um espaço colaborativo com a ProfLI tornou-se essencial para conduzir uma prática reflexiva e engajadora sobre questões do contexto de formação profissional do professor de línguas.

2.2.3 O professor-pesquisador

Nesta subseção, apresenta-se o perfil do professor-pesquisador. O termo que se refere ao presente ator será representado por meio da abreviação ProfP e possui objetivo semelhante proposto para caracterizar a ProfLI. O papel desse ator na implementação da metodologia implica em mobilizar atitudes de prática reflexiva e colaborativa com a ProfLI para o estabelecimento de um espaço com partilha das experiências. Além de conduzir as ações de cunho metodológico, o ProfP também busca (re)significar suas expectativas concernentes ao fator profissional na formação de professores de LI no contexto da Amazônia Ocidental. Considerando essa breve proposição, o quadro 6, na sequência apresenta o perfil do ProfP que também figura como um ator em constante desenvolvimento profissional.

QUADRO 6 – Perfil do professor-pesquisador

PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADOR	
Características	Idade – 37 anos Sexo – Masculino
Experiência Profissional	Na área de LI, possui experiência de 2 anos com ensino fundamental (6º ao 9º ano) e cursos de idiomas livres. Com a formação inicial e continuada de professores de LI em um curso de licenciatura, possui uma trajetória de 8 anos de partilhas experienciais.
Formação	Licenciatura em Letras Inglês e mestrado em Estudos da Linguagem.

Fonte: Elaborado pelo autor

O ProfP coloca-se como um colaborador em nível semelhante de participação na investigação. As experiências também são compartilhadas considerando que ambos – o ProfP e a ProfLI vivenciam em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, ao passo que buscam transformar e (re)significar suas expectativas e anseios. O ProfP assume a responsabilidade de mobilizar, nos limites desta investigação, o desenvolvimento da consciência crítica da ProfLI sobre a qualidade de sua PLCP, a partir dos fundamentos corroborados pelos teóricos da área de formação de professores ocupados com a discussão acerca do desenvolvimento profissional continuado e autônomo.

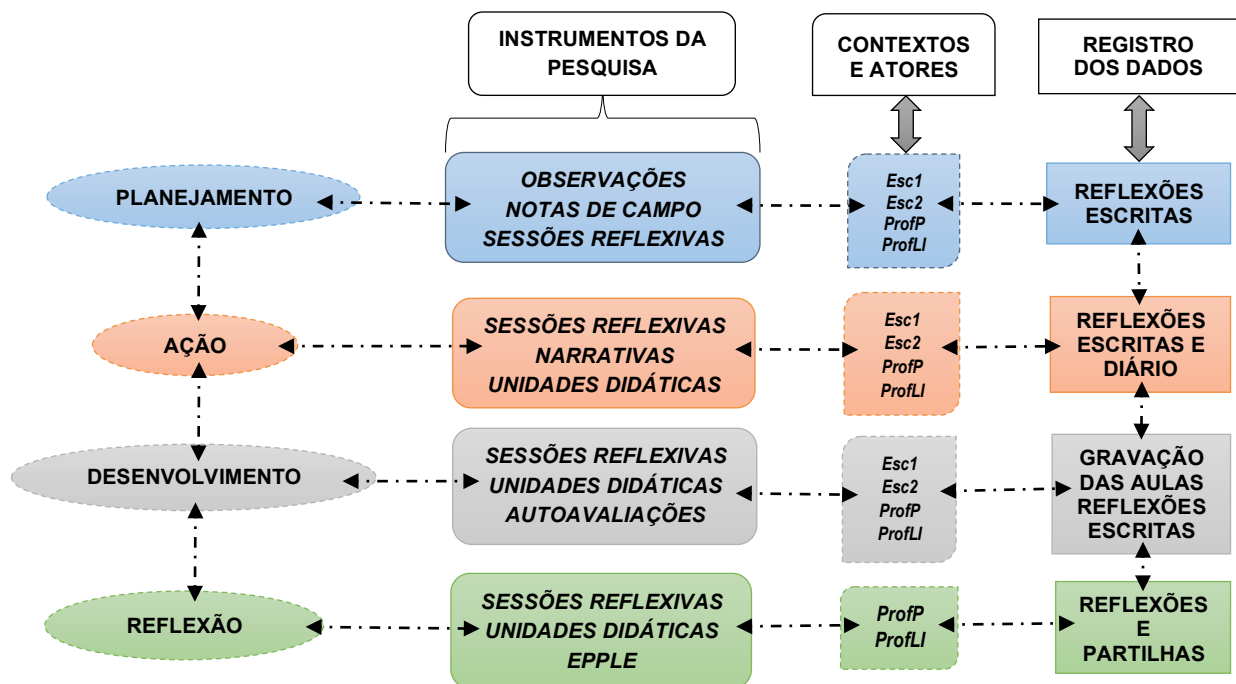
Com a descrição destas características a próxima seção apresenta os instrumentos de pesquisa responsáveis pela constituição dos dados.

2.3 Composição dos dados

A seção seguinte apresenta os instrumentos que possibilitaram a geração dos dados. Na parte inicial será apresentado o fundamento metodológico como opção adotada para a constituição dos elementos advindos das experiências registradas no decorrer da investigação. O conjunto das experiências será materializado por meio da adoção de práticas que contemplam três principais vertentes – a reflexão para além da ação pedagógica; as interações colaborativas que partem da partilha de conhecimentos e a conscientização sob as tomadas de decisão relacionadas à responsabilidade para o desenvolvimento profissional concernentes às dificuldades enfrentadas na/sobre o cotidiano social da sala de aula. Em consideração a esses aspectos, a constituição dos dados atribui-se as experiências da ProfLI acerca de suas lacunas e adversidades vivenciadas na história de formação profissional.

Com a finalidade de compreender a proposta, a figura 12 ilustra os mecanismos de investigação associados aos instrumentos que objetivam constituir o conjunto de dados compartilhados nas experiências da ProfLI com o ProfP:

FIGURA 12 – Mecanismos de composição dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme a representação da figura 12, os mecanismos estão vinculados com todos os elementos que instituem o corpo de coleta dos dados. A proposta aqui busca representar as relações direta e de partilha dentre todas as dimensões que fazem parte do contexto universal

dos mundos sociais dos participantes. As setas dispostas indicam que os instrumentos implementados em cada um dos estágios da pesquisa-ação também corroboram para que as informações geradas nas trocas colaborativas entre os participantes possuam consistência lógica e relacional durante o processo investigativo.

Com relação aos instrumentos, os principais serão explicitados nas subseções seguintes, com as respectivas justificativas. Esses instrumentos organizam-se em: observações; notas de campo; narrativas; sessões reflexivas; autoavaliações; produção de unidades didáticas; a aplicação do EPPL e gravações em áudio e vídeo de aulas. Os registros dos dados produzidos durante as intervenções em conjunto com os instrumentos serão representados a partir da amostragem de exemplos do discurso advindo das experiências profissionais e intrapessoais da ProfLI, como também das partilhas durante as interações nas sessões reflexivas com o ProfP.

Considerando a ordem de implementação dos instrumentos de pesquisa, o próximo subitem apresenta detalhes em torno das observações.

2.3.1 Observações

Nesta subseção serão detalhadas o formato de aplicação das observações durante as aulas ministradas pela ProfLI. As observações foram conduzidas durante os dois ciclos de investigação e como elemento de composição do estágio de planejamento. Este instrumento foi registrado por meio de notas de campo, autoavaliações, gravações em áudio e vídeo e narrativas escritas. Os registros foram produzidos tanto pelo ProfP como pela ProfLI. A proposta para que as observações fossem conduzidas também pela ProfLI tem por objetivo aproximar todos os atores envolvidos neste processo investigativo e ainda mobilizar a consciência crítica de responsabilidade para a promoção da mudança de atitudes profissionais no contexto pedagógico e no DPC do professor de línguas. É possível acrescentar o foco das observações também nos conflitos e deficiências concernentes com as inquietações sobre a qualidade da PLCP que conduz a atitudes da práticas pedagógica na/sobre a língua-alvo em sala de aula.

O quadro 7 sintetiza a configuração das observações implementadas nos respectivos ciclos (integrados aos contextos das Esc1 e Esc2) da investigação:

QUADRO 7 – Observações

OBSERVAÇÃO	Esc1	Esc2
ESTÁGIOS	Planejamento Ação Desenvolvimento	Ação Desenvolvimento Reflexão
TIPOS DE REGISTRO	Notas de campo Autoavaliações Gravação das aulas (áudio) Narrativas	Notas de campo Autoavaliações Gravação das aulas (áudio e vídeo) Narrativas

Fonte: Elaborado pelo autor

As observações seguiram os estágios da investigação, na medida em que respeitavam a disponibilidade da ProfLI, bem como a autorização da coordenação das respectivas escolas. As observações na Esc1 foram realizadas no meses de abril e maio de 2016 que são correspondentes com as ações realizadas no estágio de planejamento. Neste estágio, foram realizadas observações de aulas da ProfLI para identificar características relacionados aos procedimentos de ordem pedagógica, e ainda para reconhecer as lacunas visíveis acerca do uso da PLCP no gerenciamento das atividades na sala de aula. Nos estágios de ação e desenvolvimento, as observações correspondem à produção colaborativa seguida da aplicação das unidades didáticas a partir das reflexões conduzidas no compartilhamento das experiências. Esses estágios ocorreram nos períodos de maio e junho de 2016.

Na Esc2, as observações ocorreram também em consonância com a disponibilidade da ProfLI junto à coordenação pedagógica. Nesta escola, as observações foram iniciadas após o replanejamento das atividades investigativas realizadas no contexto da Esc1. As decisões de reconduzir a continuidade do estudo surgiram das trocas de experiências compartilhadas nas sessões reflexivas que demonstraram a necessidade de ampliar a prática colaborativa entre o ProfP e a ProfLI. O ProfP optou por continuar com as observações das aulas na Esc2, sendo realizadas pela própria ProfLI. O período de realização ocorreu durante os meses de março a abril de 2017 e correspondem aos estágios de ação e desenvolvimento. Neste período, também houve um espaço para que as reflexões, ou seja, os encontros para trocas foram conduzidas com a finalidade de (re)significar de maneira consciente acerca dos conflitos identificados no contexto pedagógico. As observações na Esc2 correspondem aos estágios de desenvolvimento e reflexão, sendo também realizadas nos meses junho e julho de 2018. Esse período contempla as ações durante a produção e aplicação das unidades didáticas a partir do compartilhamento das experiências entre o ProfP e a ProfLI.

Os quadros seguintes apresentam informações detalhadas do formato de

implementação das observações. Os dados demonstrados na sequência referem-se ao contexto da sala de aula da Esc1.

QUADRO 8 – Observações na Esc1

AULAS/TURMA	NOTAS DO ProfP	DATA/ TEMPO
Aula 1/6º ano	Prática de diálogos sobre as características e qualidades humanas. Solicitação de respostas dos aprendizes sobre itens linguísticos dos diálogos.	16.05.2016 60 minutos
Aula 2/7º ano	Explicação do “Present Continuous” seguido de atividade. Explicações sobre e correção com participação oral dos aprendizes.	16.05.2016 60 minutos
Aula 3/6º ano	Apresentação realizada pelos aprendizes de diálogo sobre as qualidades e características humanas presente no livro didático. Revisão da aula anterior acerca do aspecto gramatical “Genitive Case”.	16.05.2016 60 minutos
Aula 4/6º ano	Discussão do conteúdo da aula com leitura coletiva de aspectos vocabulares sobre o tema “Consumer’s Rights”. Aplicação de atividades contextualizando os serviços prestados ao consumidor “uso de cartão de crédito”.	30.05.2016 60 minutos
Aula 5/6º ano	Inferências sobre o conhecimento prévio com a participação dos aprendizes. Tradição de conjuntos lexicais sobre as qualidades e características humanas.	30.05.2016 60 minutos
Aula 6/6º ano	Correção inicial de atividades anteriores. Tradução de conjuntos lexicais com auxílio do quadro, livro didático e dicionário.	30.05.2016 60 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As aulas tiveram a duração aproximadamente 60 minutos consecutivos. As observações ocorreram em duas turmas do 6º e 7º anos. As observações produziram o registro de seis aulas. As observações deste evento foram registradas por meio de notas reflexivas do ProfP. Os dados advindos das notas reflexivas foram complementados com excertos do diário das aulas. Os aspectos materializados neste estágio foram utilizados para realizar o processo de reflexão com a confrontação de possíveis conflitos que poderiam convergir para (re)significação das práticas da ProfLI e para a possibilidade de desenvolvimento contínuo concernentes às dimensões de sua proficiência.

Uma segunda aplicação das observações foi direcionado pelas proposições debatidas, por meio de reflexões oriundas das notas de campo, nos estágios de ação, desenvolvimento e reflexão. As sessões reflexivas auxiliaram neste movimento, uma vez que o ProfP e a ProfLI reuniam-se para discutir os pontos apresentados nas reflexões escritas que resultaram das observações na Esc1. Uma nova proposta para intervenção na sala de aula foi planejada,

sendo essas ações também orientadas a partir das confrontações que foram registradas durante o início da coleta dos dados. Associados a essas observações os estágios continuaram sendo implementados, e por conseguinte, produziram dados das experiências advindas do primeiro ciclo da pesquisa-ação.

Com a apresentação deste panorama inicial, as observações foram aplicadas no contexto da Esc2 também como componente instrumental da coleta dos dados correlacionados às experiências que estavam concentradas nas ações do segundo ciclo da investigação. As informações estão sintetizadas no quadro 9, a seguir:

QUADRO 9 – Observações na Esc2

AULAS/TURMAS	PERÍODO/TEMPO	NOTAS DO ProfP
Aula 1/EJA Módulo Ensino Fundamental II	Noturno 1 a 2 horas	A professora sentiu-se estranha ao ouvir suas aulas gravadas em áudio. Na visão da professora, as regras explicadas pareciam “soltas” e abstratas.
Aula 2/EJA Módulo Ensino Fundamental II	Noturno 1 a 2 horas	A professora pontuou que suas aulas focavam em explicação de regras gramaticais.
Aula 3/EJA Módulo Ensino Fundamental II	Noturno 1 a 2 horas	A professora limitou-se à utilização do material didático, e questionou a possibilidade de explorar o conteúdo da aula de outras “maneiras”.
Aula 4/EJA Módulo Ensino Fundamental II	Noturno 1 a 2 horas	A professora considera suas aulas superficiais, devido ao padrão comum aos outros eventos didáticos, como por exemplo, a explicação seguida de uma atividade corrigida.
Aula 5/EJA Módulo Ensino Fundamental II	Noturno 1 a 2 horas	A sala de aula está configurada como um monólogo, em que a professora explica e poucos alunos estão engajados em participar de correções simples das atividades.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As aulas da Esc2 possuem uma característica diferenciada do contexto pedagógico de ensino regular, pois a prática é organizada em módulos ou segmentos que oferecem disciplinas em períodos intensivos correspondentes ao fundamental II e ensino médio. As aulas foram observadas durante o período noturno e abrangeram um tempo aproximado entre uma e duas horas, uma vez que dependiam do conteúdo abordado pela ProfLI. Em geral, as aulas ministradas abordavam explicitações na língua materna sobre tópicos gramaticais correspondentes ao nível fundamental II do 7º e 8º anos. A tradução também era um tipo de recurso utilizado pela ProfLI para esclarecer algumas possíveis dúvidas ou questionamentos dos aprendizes. Havia pouca participação da turma, sendo que as aulas eram centradas na fala

da ProfLI a partir das explicações e resolução de exercícios escritos. Como observado nos trechos das notas de campo, as atitudes da prática didática eram circundadas por fatores profissionais relacionados à insegurança em gerenciar as rotinas da sala de aula na língua-alvo, como também mobilizar essas ações convertidas para a participação dos aprendizes.

As aulas eram concentradas em parte nos materiais preparados e escritos no quadro de giz, logo após realizavam-se as explicações. Em outro momento da aula, o discurso era também focado nas atividades propostas no livro didático e seguiam das correções com a tradução de todo o enunciado ou sentenças do conteúdo gramatical. Com as notas de campo e as gravações de áudio destas observações, a ProfLI era orientada em ouvir e tentar refletir sobre suas atitudes pedagógicas, em especial convergindo as autoavaliações no papel da PLCP na sala de aula. As observações também possibilitavam a condução das partilhas de experiências e da colaboração de ações que pudessem conscientizar a ProfLI durante as sessões reflexivas.

2.3.2 Notas de campo

As notas de campo foram instrumentos que promoveram a constituição de dados escritos com cunho reflexivo, sendo o ProfP responsável por essa ação. O propósito de integrar esse instrumento como parte do mecanismo de pesquisa foi o de registrar as atitudes de ordem profissional e intrapessoal realizadas pela ProfLI nos momentos de atuação didático-pedagógica. As notas também auxiliaram no desenvolvimento da prática reflexiva e colaborativa com a finalidade de estabelecer caminhos compreensivos acerca das problemáticas experienciadas no contexto formativo-profissional. A socialização de ideias, conflitos e anseios enfrentados neste contexto implicam o estabelecimento da prática cooperativa assim tornando o professor como um agente transformador. O quadro 10, a seguir, ilustra características registradas por meio das notas de campo:

QUADRO 10 – Características das notas de campo

CARACTERÍSTICAS REGISTRADAS	ESTÁGIOS DA PESQUISA-AÇÃO
- Prática pedagógica centrada na abordagem da Gramática e tradução de enunciados presentes no tema/conteúdo das aulas. - A administração/gerenciamento da rotina pedagógica relativa ao uso da língua-alvo era somente direcionado para a verbalização de exemplos como sentenças e tópicos lexicais.	Planejamento
	Ação
	Desenvolvimento

• A rotina da aula também estava concentrada em atividades do livro didático por meio da apresentação dos temas e atividades. • A participação dos aprendizes era mobilizada pela correção de exercícios e leitura coletiva dos exemplos gramaticais.	
• A prática pedagógica também estava centrada na forma de uso dos tópicos gramaticais sem associação com temas do contexto. • Devido ao foco na gramática seguida de tradução, a rotina da sala de aula convergia para o gerenciamento das ações na língua materna. • Os momentos em que a LI era utilizada como recurso direcionado para a leitura de exemplos do conteúdo gramatical. • A interação com os aprendizes da turma era complexa devido ao receio de cometer “erros” e ainda da resistência embasada na crença de não “saber falar o inglês”.	Ação Desenvolvimento Reflexão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As informações descritas no quadro 10 reúnem as características identificadas por meio das notas de campo em cada contexto. As notas de campo estão associadas aos estágios da investigação permitindo com que o ProfP utilize esses dados como base para mobilizar e aproximar a ProfLI nas relações colaborativas. Essas relações estabelecidas representam caminhos para compreender os aspectos envolvidos nas experiências profissionais do contexto de ensino de LI.

Estas características contemplam as decisões didáticas e pedagógicas, a qualidade da PLCP quanto à administração/gerenciamento da língua-alvo como um recurso também fundamental para as ações em sala de aula e o nível das relações afetivas com os aprendizes em sala de aula. O conjunto destes fatores converge para uma análise interpretativa e reflexiva dos conflitos que compõem o contexto profissional da ProfLI.

Além destas características apontadas, as notas de campo também auxiliaram no registro das experiências constituídas por meio dos encontros durante as sessões reflexivas e na aplicação das unidades didáticas. Em síntese, as notas registradas nas sessões representam o discurso da ProfLI concernente aos seus conflitos enfrentados no contexto profissional. O registro sobre as unidades está direcionado para a identificação de características que apontem para o processo de mudança, ou seja a possibilidade do refletir e (re)significar. A descrição detalhada sobre as sessões reflexivas e as unidades didáticas serão apresentadas nas subseções seguintes desse capítulo.

2.3.3 Sessões reflexivas

Tendo como princípio a prática reflexiva proposta em Zeichner e Liston (2014) as sessões reflexivas auxiliaram no desenvolvimento da consciência crítica da ProfLI, partindo de um processo de colaboração e partilha de experiências com o ProfP. As sessões reflexivas representaram a oportunidade para a (re)significação das experiências, visto que também possibilitaram a constituição de uma relação mútua e equitativa dos atores. A justificativa para a aplicação do presente instrumento advém da necessidade de propiciar momentos de reflexão, tornando assim essa prática como constituinte das atitudes desenvolvidas no cotidiano profissional. No quadro 11 apresentam-se as características registradas do primeiro ciclo:

QUADRO 11 – Sessões reflexivas do primeiro ciclo

TÓPICOS DISCUTIDOS	ESTÁGIOS DA PESQUISA-AÇÃO	PERÍODO
- O papel do professor de inglês no ensino de línguas. - A realidade da minha sala de aula – uma análise de necessidades. Como superar esses desafios?	Planejamento Ação Desenvolvimento Reflexão	Abril (2016)
- A proficiência do professor de línguas estrangeiras: qualidade profissional e experiência interpessoal. - O EPPLÉ – o que é? quais os impactos no meu desenvolvimento como professor de inglês?	Ação Desenvolvimento Reflexão	Abril/Maio (2016)
Relatando as experiências das aulas observadas e da participação na aplicação do EPPLÉ.	Reflexão	Junho (2016)
Uma alternativa de (re)aprendizagem com a produção colaborativa de uma unidade didática.	Ação Desenvolvimento	
Compartilhando o decurso das ações (re)aprendidas e da aplicação da unidade didática.	Reflexão	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As sessões reflexivas estão associadas aos eventos experienciados no decorrer da investigação na Esc1, um vez que associam-se também ao ciclo 1. As sessões ocorreram no período dos meses entre abril e junho de 2016, com cerca de 4 encontros. Os diálogos possuíam uma duração aproximada de duas a três horas e respeitavam a disponibilidade da ProfLI. Cumpre esclarecer que os encontros não se tornaram frequentes devido a outros eventos que surgiram durante a investigação como, por exemplo, reuniões pedagógicas na escola e questões de cunho pessoal de ambos os participantes.

As sessões foram realizadas a partir da partilha de conflitos evidenciados nos registros das observações e notas de campo, como também de pontos que surgiram durante o diálogo entre a ProfLI e o ProfP. Esses pontos contemplavam com frequência o universo profissional

do ensino de línguas nos contextos investigados. Alguns tópicos fundamentados em textos e artigos sobre os desafios na formação profissional do professor de línguas também mobilizaram discussões nas sessões reflexivas. O próximo quadro apresenta características das sessões conduzidas no segundo ciclo.

QUADRO 12 – Sessões reflexivas do segundo ciclo (2017)

TÓPICOS DISCUTIDOS	SESSÕES	PERÍODO
- Experiências de aplicação da unidade na Esc1. - Diálogo sobre as ações desenvolvidas considerando a qualidade da PLCP.	4 encontros	Março/Abril (2017)
- Apontar aspectos convergentes e divergentes acerca da experiência ao participar do EPPL. - Produção da unidade didática.	4 encontros	Maio/Junho (2017)
- Aplicação da unidade didática. - Discussão de como as práticas pedagógicas podem contribuir para desenvolvimento profissional.	4 encontros	Julho (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As sessões também foram conduzidas no segundo ciclo da pesquisa. As características apresentadas no presente quadro estão relacionadas aos encontros que ocorreram nos meses de março a julho de 2017. A justificativa para que a condução das sessões em períodos curtos é devido ao fato de decorrem eventos de cunho profissional e acadêmico no contexto de ambos os atores/participantes. No entanto, as interações continuaram por meio de trocas de mensagens para que a ProfLI mantivesse suas motivações e contribuições concentradas aos objetivos propostos na investigação.

Essas sessões possuem características semelhantes às do primeiro ciclo, sendo relacionadas tanto ao tempo de duração dos encontros como também nos tópicos discutidos. Em geral, a principal discussão encaminhada nestas sessões dizia respeito à experiência em participar de um evento avaliativo das competências profissionais do professor de LI. O ponto de debate circundou sobre os possíveis impactos do EPPL na prática profissional e de quais poderiam converter para o cotidiano da sala de aula. E em refletir de maneira consciente sobre o papel da PLCP como um dos elementos que motivem o desenvolvimento profissional do professor. No quadro 13, são apresentadas características das sessões reflexivas realizadas no segundo ciclo do período entre abril e julho de 2018.

QUADRO 13 – Sessões reflexivas do segundo ciclo (2018)

AÇÕES DESENVOLVIDAS	SESSÕES	PERÍODO
Registro de informações sobre o que a ProfP compreende acerca de sua proficiência oral e de seu desempenho em sala de aula.	3 encontros	Abril (2018)
- Planejamento das ações interventivas na Esc2. - Seleção de tema e do conteúdo para a produção da unidade.	4 encontros	Maio (2018)
- Aplicação da unidade didática na Esc2. - Debate sobre os dados registrados durante as observações e da aplicação da unidade didática.	4 encontros	Junho/Julho (2018)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As sessões estavam concentradas na reavaliação das ações desenvolvidas e experienciadas nos ciclos que compõem a investigação. Os encontros possuíam de duas a três horas e também seguiam a disponibilidade da ProfLI. As sessões oportunizavam o “resgate” das experiências do primeiro e segundo ciclos com a finalidade de reorganizar as atividades subsequentes na investigação. Todas as informações compartilhadas durante esses encontros foram registradas por meio das notas de campo e fundamentaram as reflexões presentes nas narrativas. Os encontros também possibilitaram a produção colaborativa da unidade didática, partindo das reflexões e autoavaliações da ProfLI sobre suas dificuldades profissionais enfrentadas na Esc2. Após a aplicação da unidade, as sessões reflexivas eram retomadas para (re)significar as experiências.

A subseção seguinte descreve aspectos das narrativas que objetivam materializar de forma escrita a reflexão sobre as experiências na pesquisa.

2.3.4 Narrativas

Nesta investigação as narrativas possuem o objetivo de ampliar o exercício da reflexão sobre as atitudes/ações estabelecidas no cotidiano profissional e pedagógico experienciado pela ProfLI. As narrativas eram materializadas de maneira escrita e também com elementos multimodais, por sua vez norteados por roteiros abertos e pontos/questões para que a produção concentrasse em cada experiência vivenciada nos ciclos da investigação. Todas as narrativas foram produzidas pela ProfLI e retratam suas percepções, visões, anseios e conflitos da rotina diária presentes no contexto das escolas. Os dados presentes nas narrativas auxiliaram na reorganização das ações, como também orientaram o ProfP para (re)avaliar e refletir sobre as decisões tomadas durante a investigação.

Com base nesta breve introdução, o presente quadro apresenta os tipos e aspectos das narrativas produzidas na investigação:

QUADRO 14 – Narrativas da investigação

TIPO DE NARRATIVA	ASPECTO
Diário	A prática pedagógica da ProfP.
Narrativa escrita	As experiências em participar da aplicação do EPPL e sobre sua proficiência de professor de línguas.
Narrativa multimodal	Descrição das experiências vividas durante a pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

O primeiro tipo de narrativa produzida foi o diário. O objetivo fundamental contemplava a narração escrita das práticas e atitudes desenvolvidas na sala de aula. O diário escrito foi produzido durante o primeiro ciclo da pesquisa. E, além de apresentar um panorama descritivo do cotidiano do contexto da Esc1, as narrações escritas no diário também auxiliaram na identificação de conflitos frequentes enfrentados por professores de línguas. As orientações para a produção do diário foram compartilhadas durante as sessões reflexivas, sendo os aspectos descritos por meio de um roteiro livre e aberto.

A segunda narrativa emergiu da experiência em participar da aplicação do EPPL. A escrita desta narrativa objetivava ampliar a consciência crítica em torno das etapas de resolução do exame, em especial concentrando as reflexões no problema quanto à PLCP do professor de LI. O foco nesta questão problemática surgiu devido a ênfase constante do discurso de professores e também da ProfLI acerca da urgente necessidade em estabelecer atitudes comunicativas autônomas quanto ao uso da língua-alvo como um suporte para administrar a prática profissional em sala de aula. E, ainda para que a LI torne-se um instrumento para constituir práticas discursivas coesas na realidade social e cultural do falante, no caso desta pesquisa, protagonizado pela ProfLI.

Por fim, a narrativa multimodal foi sugerida para a produção por meio de recursos visuais. A finalidade desta narrativa era fazer com que a ProfLI materializasse suas reflexões sobre os eventos e ações da pesquisa. A narrativa multimodal estava orientada por um roteiro de questões com tópicos sobre o papel profissional do professor de LI no contexto investigado, a autoavaliação quanto às ações desenvolvidas e sobre os pontos positivos e negativos de estabelecer uma prática reflexiva e colaborativa.

2.3.5 Autoavaliações

As autoavaliações foram aplicadas durante o processo de intervenção no contexto profissional da ProfLI. Em conjunto com os instrumentos que compõem a investigação, as autoavaliações possuem a finalidade de mobilizar a consciência crítica sobre conflitos identificados pela própria ProfLI no seu contexto de experiência profissional. Deste modo, as autoavaliações registraram também elementos do discurso reflexivo da ProfLI sobre as observações de suas atitudes didático-pedagógicas em sala de aula.

A justificativa para a adoção das autoavaliações está relacionada ao conjunto de dados subjetivos que emergem de instrumentos como, por exemplo, as sessões reflexivas e notas de campo. E da necessidade de integrar esses elementos subjetivos com dados discursivos aproximados da representação da realidade profissional por meio do discurso da ProfLI. Na sequência, será apresentado um quadro síntese das informações sobre a aplicação das autoavaliações.

QUADRO 15 – Autoavaliações

CONTEXTO	Esc1 e Esc2 Aulas observadas Aplicação das unidades didáticas
AUTOAVALIAÇÃO	Avaliações pessoais e reflexivas sobre a prática profissional
REGISTRO	11 gravações em áudio 1 gravação em vídeo Produções de autoavaliações escritas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

De acordo com os dados presentes no quadro 15, o contexto das autoavaliações foram os eventos de observação das aulas e das aplicações das unidades na Esc1 e Esc2. O modo como os registros foram desenvolvidos contempla a gravação em áudio das aulas observadas, seguidas da aplicação da unidade. Os registros na Esc1 correspondem a cinco gravações em formato de áudio das aulas observadas. Na Esc2, as ações de pesquisa foram registradas também com a gravação em formato de áudio para compor a observação das aulas e a gravação em vídeo para a aplicação da unidade didática. A adoção de um instrumento que registrasse em vídeo a prática didático-pedagógica da ProfLI decorreu pelo fato de possibilitar a identificação de aspectos atitudinais, como também em tornar nítida a confrontação com registros escritos e reflexões presentes nos instrumentos componentes desta investigação.

O ProfP orientava todo o processo de escrita e (re)descrição das ações desenvolvidas nos contextos. As orientações ocorriam durante os encontros das sessões reflexivas, sendo que as decisões de gravação em áudio e vídeo das atividades seguintes na pesquisa eram

consolidadas a partir de uma socialização colaborativa comprometida com a responsabilidade de estabelecer uma possível transformação da prática profissional, ou seja, um processo de (re)significação.

2.3.6 Gravações

Nesta investigação, as gravações foram instrumentos utilizados para registrar a administração e o gerenciamento das rotinas didático-pedagógicas da ProfLI. O propósito fundamental deste instrumento foi o de desenvolver o autoconhecimento a partir da prática reflexiva e consciente sobre as ações. E, por conseguinte, (re)significar esses aspectos como mobilizadores de atitudes responsivas para o desenvolvimento e transformação do próprio contexto profissional. As gravações propiciam a sensibilização do “olhar” para questões/problemas da rotina na prática social e educacional que compõem a dimensão do conhecimento teórico, mas em alguns momentos de análise reflexiva convergem para um apagamento. É com base também nesta proposição que as gravações foram integradas à investigação.

Com o intuito de manter a ética na pesquisa, todos os dados gerados por meio das gravações serão apresentados no formato de transcrição e respectivas convenções simbólicas para o reconhecimento dos atores. O quadro 16, a seguir, apresenta as gravações da investigação:

QUADRO 16 – Gravações

CONTEXTOS	GRAVAÇÕES	APLICAÇÃO	DURAÇÃO	ESTÁGIOS
Esc1	3 gravações em áudio	INTAu1	36 min	Ação Desenvolvimento
		INTAu2	39 min	
		INTAu3	39 min	
	5 gravações em áudio	OBSAu1	45 min	Ação Desenvolvimento Reflexão
		OBSAu2	40 min	
		OBSAu3	40 min	
		OBSAu4	40 min	
		OBSAu5	45 min	
	5 gravações em áudio	OBSAu6	1 h	
		OBSAu7	1 h e 30 min	
		OBSAu8	1 h e 40 min	
		OBSAu9	1 h	
		OBSAu10	1 h e 45 min	
Esc2	1 gravação em vídeo	INTAu4	1 h e 40 min	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

De acordo com os dados do quadro 16, as gravações ocorreram nos dois contextos – Esc1 e Esc2. Na Esc1, foram registradas oito gravações em áudio pelo ProfP, sendo que estavam relacionadas primeiro ciclo da pesquisa. Ainda foram realizadas três gravações do registro das intervenções que materializam a aplicação da unidade didática. O tempo aproximado das gravações foi de quarenta a quarenta e três minutos. O restante total de sessenta minutos do horário de aula consistem no registro de outras ações como por exemplo, a chamada e conversas iniciais com a turma. Considerando os dados deste contexto, as gravações em áudio continuaram e representam também o registro de observações das aulas. Os áudios resultaram em cinco gravações com duração aproximada de quarenta a quarenta e cinco minutos.

Na Esc2, as gravações registraram as observações das aulas no formato de áudio e a aplicação da unidade em formato de vídeo. Nesta parte da investigação, foram realizadas cinco gravações de áudio com o tempo aproximado de uma hora à uma hora e quarenta e cinco minutos. O restante do tempo da aula gravada assemelha-se aos eventos presentes no contexto da Esc1. Com relação ao vídeo gravado, a unidade didática aplicada teve a duração de uma hora e quarenta minutos. As imagens do vídeo gravado não serão utilizadas como dado, pois a concentração está na análise interpretativa dos discursos da ProfLI constituídos nas interações didático-pedagógicas, em específico ao uso da PLCP com qualidade e como suporte para o gerenciamento das tarefas na sala de aula. Todo o conjunto das gravações relaciona-se com as respectivas escolas, nas quais a ProfLI era a titular responsável pelas turmas. A próxima subseção aborda características da produção e aplicação das unidades didáticas.

2.3.7 Unidades didáticas

As unidades didáticas foram produzidas de forma colaborativa durante as trocas/partilhas de experiências advindas dos dois contextos presentes no discurso da ProfLI. A principal finalidade para a produção das unidades didáticas emergiu da tentativa de integrar o conhecimento teórico com as experiências presentes na prática docente. Além de tornar a percepção da realidade problemática do ensino de línguas como parâmetro para estabelecer a responsabilidade sobre o papel de professor, no sentido de também (re)significar as experiências da profissão.

Nesta perspectiva, a concepção das temáticas e abordagem das unidades foi discutida durante as sessões reflexivas. No momento inicial da produção, a ProfLI apresentava

documentos como seus planos de aula, materiais didáticos e compartilhava seus conflitos profissionais. Em seguida, o ProfP confrontava esses dados com a discussão de textos e artigos que descreviam experiências semelhantes aos do contexto investigado no ensino de línguas e formação de professores. As observações, notas de campo, gravações e autoavaliações auxiliavam como registros sobre o gerenciamento das tarefas da aula e as relações entre a ProfLI e aprendizes. O quadro 17, a seguir, apresenta as características das unidades didáticas:

QUADRO 17 – Unidades didáticas

CONTEXTO	APLICAÇÃO	TEMA	REGISTRO
Esc1	6º e 7º anos 3 intervenções Fundamental II	<i>Leisure times</i> <i>Holiday</i>	Gravações em áudio Notas de campo
Esc2	6º e 7º anos 1 intervenção Fundamental II – EJA	<i>Cultural</i> <i>celebrations</i>	Gravação de vídeo Autoavaliação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As unidades foram aplicadas nos dois contextos – a Esc1 e a Esc2. Nas duas escolas, os ciclos de ensino contemplados foram os 6º e 7º anos do nível fundamental, sendo as respectivas turmas de responsabilidade da ProfLI. Os temas selecionados para compor as unidades didáticas circundavam as proposições identificadas durante as partilhas reflexivas e colaborativas registradas nos estágios da pesquisa. As unidades também são embasadas nos documentos norteadores para o ensino de línguas como os PCN e a BNCC. Os livros didáticos utilizados como recursos didático-pedagógicos pela ProfLI em suas aulas auxiliaram nos direcionamentos e abordagens adotadas nestas unidades.

Para concluir, a composição das unidades didáticas abrangiam as partes como a apresentação inicial do tema discutido em sala de aula; a contextualização do tema e as tarefas. Apesar de a discussão das sessões reflexivas reforçarem a necessidade da ProfLI enfatizar as ações pedagógicas presentes nas unidades no exercício da produção dos aspectos comunicativos da língua-alvo, as aplicações ainda apresentavam a abordagem concentrada em aspectos gramaticais. Em geral, houve um esforço coletivo para que a produção e aplicação das unidades representasse respostas positivas quanto à consciência crítica dos conflitos presentes no contexto profissional. Na próxima subseção, serão detalhados as ações realizadas na aplicação do EPPL.

2.3.8 Exame de proficiência para professores de língua estrangeira

O presente instrumento tem a finalidade de ampliar e contribuir com a discussão acerca de uma questão contínuo no contexto de formação de professores de línguas, em específico de LI. Dentre os aspectos que fundamentam a justificativa de implementação deste instrumentos destacamos as seguintes: a necessidade de aprimorar a qualidade da PLCP relativa à prática didático-pedagógica; a utilização da língua-alvo como suporte para o gerenciamento da rotina na sala de aula e a conscientização crítica do professor acerca de suas lacunas direcionados para o desenvolvimento profissional.

Cumpramos esclarecer que o EPPLÉ é figurado como um instrumento considerando a relevância de pesquisas que enfoquem no debate de antigas demandas na formação de professores, no que concerne também ao desenvolvimento da qualidade das competências e na especificidade da proficiência do professor de línguas. O EPPLÉ também é um instrumento que possui um papel fundamental na mobilização da consciência crítica do professor de LI em torno da insuficiência linguística direcionada para a administração de tarefas na sala de aula. O exame também possibilitou constituir bases para a discussão durante as sessões reflexivas realizadas em conjunto com o ProfP e a ProfLI. Alguns dificuldades em responder às tarefas orais do exame, no sentido de formular enunciados discursivos com fluidez e continuidade de ideias foram tópicos recorrentes nas sessões reflexivas. Acrescida à essa reflexão, uma narrativa escrita foi produzida para expressar e resgatar as memórias experienciais dos desafios enfrentadas na resolução das tarefas do EPPLÉ. Problemas semelhantes aos discutidos nas sessões quanto ao teste oral foram apontados pela ProfLI.

O EPPLÉ é um exame que avalia a proficiência de professores composto por dois testes – um oral e um escrito. Seguindo essa ordem de aplicação, os testes possuem tarefas que simulam rotinas didático-pedagógicas requeridas para a atuação profissional do professor de línguas na sala de aula. As tarefas apresentam a LI como suporte fundamental para que o professor gerencie suas atividades de ensino com efetividade e qualidade. No teste oral, as tarefas possuem instruções por meio de áudio e vídeo, sendo necessário a utilização de microfone e fone de ouvido para a produção das respostas. No teste escrito, as tarefas abordam a leitura e compreensão de textos nos níveis linguísticos e comunicativos. Como um todo, o EPPLÉ apresenta tarefas sobre as formas de conceder instruções, esclarecer dúvidas, identificar desvios de ordem linguística e comunicativa e produzir textos coerentes com o nível de conhecimento do professor de línguas.

Após a presente introdução, será apresentada uma síntese sobre as aplicações que compõem o processo de investigação, conforme o quadro, a seguir:

QUADRO 18 – Aplicações do EPPL

APLICAÇÃO	PARTICIPANTES	PERÍODO	DURAÇÃO
I	3 alunos em formação inicial 6 professores em serviço	Abril/2016	3 horas 30 minutos
II	5 alunos em formação inicial 3 professores em serviço	Novembro/2016	3 horas 45 minutos

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As aplicações ocorreram em dois momentos e envolveram outros participantes que aceitaram contribuir com a proposta deste projeto. Incluído no processo de aplicações do EPPL também estava a ProfLI, cujo os dados relatados de sua experiência foram integrados nesta investigação. Duas avaliações foram realizadas no ano de 2016 – uma no fim do mês de abril e uma no meio do mês de novembro. Todos os dados registrados desta experiência foram produzidos pelos participantes por meio de uma narrativa escrita após cada aplicação. As questões éticas para resguardar a identidade dos participantes foram esclarecidas durante a assinatura do TCLE.

Na etapa de orientação, os candidatos eram informados acerca da organização da sala, com a indicação do computador, em que cada candidato realizaria o exame, a assinatura da lista de presença, informações de responsabilidade ética e aspectos quanto a necessidade de seguirem as ordens descritas no programa de geração do exame. Na realização do exame, os candidatos eram orientados a verificar os recursos de multimídia nos computadores para o armazenamento correto das respostas. Na primeira aplicação, a etapa de orientação durou uma hora e trinta minutos, seguida do exame como tempo de duas horas. Na segunda aplicação, as orientações duraram uma hora e quarenta e cinco minutos, com o tempo total de exame de duas horas.

Os dados gerados nesta experiência foram integrados à produção de um artigo científico. As experiências da ProfLI compõem parte dos dados como objeto de análise para esta investigação. Com a apresentação descritiva dos instrumentos de pesquisa, a seção seguinte contempla os procedimentos para a análise dos dados.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Nesta seção, serão abordados os aspectos que direcionam os procedimentos propostos para analisar os dados gerados na investigação. A análise neste estudo parte de uma proposta interpretativa em torno dos fenômenos presentes no contexto do ensino de línguas, na medida em que também perpassam as relações estabelecidas entre os atores/participantes envolvidos no processo investigativo. No contínuo dessas relações emergem ainda relações de colaboração e cooperação que forneceram condições teórico-metodológicas para a implementação de um estudo interventivo no cotidiano profissional de um professor de línguas.

A proposta que norteia os procedimentos de análise desta investigação contemplam os aspectos elencados, a seguir:

- a. identificação das categorias discursivas por meio da interpretação das experiências da ProfLI;
- b. reconhecimento dos aspectos atitudinais e contextuais que possam influenciar o processo de (re)significação das experiências a partir das ações de colaboração e cooperação entre a ProfLI e o ProfP;
- c. identificação de características que apontem para a (re)significação das experiências, associando com a análise interpretativa das cognições da ProfLI.

Com base nesta proposta inicial, os procedimentos para análise dos dados estão fundamentados na perspectiva metodológica adotada em McKernan (1996), citada por Burns (2003, p. 157) a partir da seguinte ordem – organização dos dados; codificação dos dados; constituição das interpretações e apresentação dos resultados.

O procedimento iniciou com a organização dos dados coletados durante a implementação dos ciclos experienciais representados pelos dois contextos investigados (Esc1 e Esc2) que configuram o cotidiano profissional da ProfLI. Nesta perspectiva, os dados estão organizados em três tipos de instrumentais – a observação, a descrição e a intervenção. Para a observação representativos foram as notas de campo, narrativas escritas e os comentários autoavaliativos. Para a descrição, os dados organizam-se a partir das notas reflexivas e das narrativas escritas. A intervenção decorre da aplicação das unidades didáticas, as autoavaliações e as gravações em formato de áudio e vídeo.

Os dados foram codificados e comparados, observando a frequência dos elementos discursivos que pudessem expressar os conflitos profissionais da ProfLI. E de todo conjunto de dados gerados pelos instrumentos que concentram temas representativos da reflexão, colaboração e compartilhamento de experiências sobre as vivências advindos do contexto.

Com o intuito de estruturar os dados, a codificação partiu dos seguintes aspectos – as inseguranças/conflitos da prática profissional; as ideologias que compõem a história de formação profissional; a busca pela qualidade docente no ensino de LI relacionadas à PLCP e ao DPC e a necessidade transformar por meio da prática reflexiva no ensino, em específico por meio de ações colaborativas e de socialização das experiências.

Os próximos estágios abrangem a interpretação dos dados e a apresentação dos resultados. As interpretações foram produzidas a partir de associações temáticas com os dados registrados durante os ciclos experienciais que compõem esta investigação. No quadro seguinte, será descrita a proposta que relaciona os temas e as interpretações decorrentes da constituição dos dados da pesquisa.

QUADRO 19 – Temas e interpretações

TEMAS	INTERPRETAÇÕES	REGISTROS
Inseguranças questionamentos profissionais e	A influência das histórias de vida profissional e interpessoal da ProfLI nas decisões do cotidiano. A busca de alternativas que promovam o aprimoramento da sua linguagem de professor em sala de aula. Ausência de engajamento profissional face aos desafios da sala de aula.	Observações Notas de campo Narrativas Aplicações do EPPL Unidades didáticas
Desenvolvimento da consciência reflexiva e da autonomia	Os espaços de partilha das experiências e do conhecimento entre o ProfP e a ProfLI. Conversão das lacunas profissionais como pontos positivos para (re)significação das experiências. Compreensão embasada na prática reflexiva sobre o contexto profissional	Observações Notas de campo Narrativas Sessões reflexivas Unidades didáticas Autoavaliações
A (re)aprendizagem por meio da conscientização das lacunas formativo-profissionais, das atitudes didático-pedagógicas; das relações sociais com os aprendizes e os conhecimentos, conceitos e abordagens pessoais	Aspectos ideológicos que apontam para a (re)significação das experiências profissionais. Desenvolvimento da percepção e da consciência de que as transformações decorrem de uma reflexão autônoma.	Notas de campo Gravações em áudio Gravação em vídeo Autoavaliações Sessões reflexivas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

Com a união dos dados transcritos das gravações, os excertos das narrativas, os comentários autoavaliativos e os trechos das notas de campo, emergiram três temas direcionadores do processo de análise. A partir da perspectiva teórica que aborda questões sobre a formação do professor de línguas foram elencadas interpretações para a composição da análise dos elementos discursivos. Os resultados serão apresentados com a finalidade de identificar as cognições que de algum modo representem o percurso das experiências convergentes para a possibilidade de promover a (re)significação das experiências da ProfLI.

Neste capítulo, foi apresentada a base metodológica da investigação e os instrumentos adotados para constituir o universo dos dados. Na sequência, será apresentado o Capítulo III dedicado à Análise e Discussão dos Dados que visa integralizar a teoria e a metodologia com a finalidade de interpretar os discursos da ProfLI a partir dos ciclos experiências vivenciados na narração e partilha colaborativa de suas inseguranças, conflitos e anseios no percurso da história de formação profissional.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo são analisados e discutidos os dados constituídos no decorrer da implementação desta investigação. As interpretações estão embasadas pelo aporte teórico e os registros discursivos gerados a partir do arcabouço metodológico. Os elementos discursivos estão representados nas partilhadas pela ProfLI e o ProfP nas ações reflexivas e colaborativas praticadas para mobilizar a (re)significação das experiências.

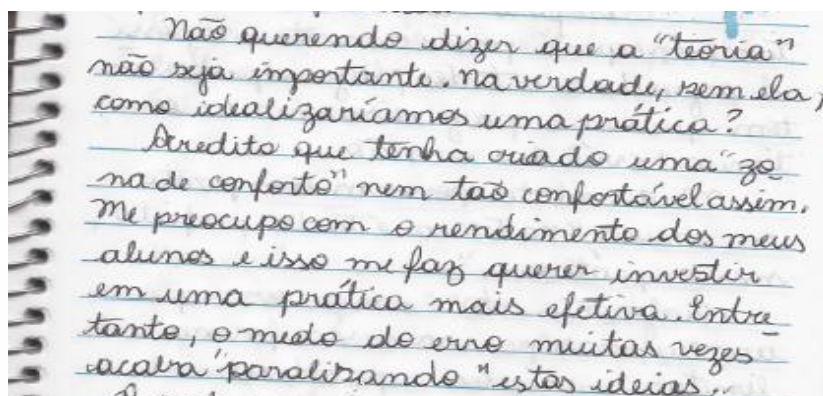
O conjunto dessas experiências também conduzem para a materialização das cognições do professor que fazem parte das ações e decisões conduzidas no contexto didático-pedagógico, uma vez que podem apontar caminhos para a constituição de projetos com cunho colaborativo, assim possibilitando que o professor de línguas reconheça e (re)signifique suas experiências profissionais. Inserido neste processo, a presente análise considera as propostas de formação do professor a partir do viés do DPC, ao passo que correlaciona-se com aspectos abordados nos princípios da prática reflexiva sobre/no ensino para além dos contextos da sala de aula. Ao atentar para questões conflituosas presentes na história da formação profissional, a discussão também concentra-se em uma inquietação constante relativa à qualidade da PLCP do professor de línguas.

Acrescido a esse arcabouço teórico e metodológico, as questões e objetivos de pesquisa também auxiliam nos direcionamentos da presente investigação. Com o intuito de organizar o processo de análise interpretativa, o capítulo segue as experiências compartilhadas em dois ciclos. O primeiro ciclo experiencial corresponde às ações de sensibilização sobre os conflitos vivenciados pela ProfLI. As experiências analisadas deste ciclo também demonstram os sinais/aspectos iniciais de suas possíveis cognições, sendo correlacionadas com uma prática didático-pedagógica ainda alicerçada por metodologias tradicionais e as inseguranças quanto à insuficiência da PLCP. O segundo ciclo experiencial pontua ações reflexivas e propõe a reorganização das iniciativas realizadas para mobilizar a conscientização da ProfLI sobre os desafios profissionais. E, a partir dessas ações, identifica elementos que apontam para a (re)significação das experiências.

Deste modo, o capítulo organiza-se em duas seções principais e respectivas subseções – a seção 3.1 contempla aspectos do primeiro ciclo experiencial, e a seção 3.2 também apresenta características do segundo ciclo experiencial.

3.1 O primeiro ciclo experiencial

As primeiras composições deste ciclo experiencial que apontam para o possível início do processo de (re)significação da ProfLI são representadas pelos excertos do diário acerca do cotidiano pedagógico da sala de aula. Os registros no diário apresentam nuances discursivas comuns à prática profissional e pedagógica de um processo de ensino e aprendizagem de LI pautadas na realidade contextual ainda direcionada pela consciência teórica. Os elementos discursivos que serão apresentados na sequência, de algum modo, possibilitam um enfoque do “olhar para si mesmo”, demonstrando assim “quem somos” e “como fazemos, pensamos e planejamos” (ZEICHNER; LISTON, 2014, p. 29) enquanto assumimos papéis na vida profissional e interpessoal. O exemplo deste registro está apresentado a seguir:

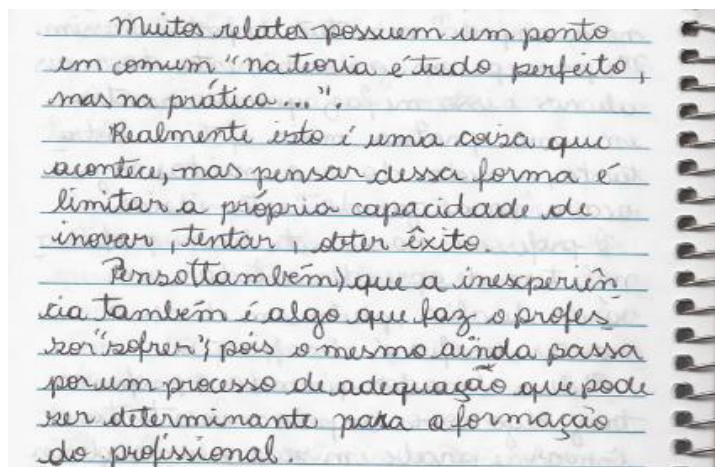


ExNart (2)

Conforme o excerto narrativo 2, a ProfLI demonstra sua base experiencial a partir de questionamentos pedagógicos em torno da conciliação com a teoria e a prática. É possível observar que constitui o início de sua reflexão, partindo da análise de seu exercício profissional, ao passo que conduz para o que Abrahão (2004, p. 154) identifica como as fontes teóricas da prática do professor. Os questionamentos acerca da “idealização da prática”, da “zona de conforto”, “preocupação com o rendimento dos alunos” representam indícios das experiências interpessoais armazenadas em um possível percurso delineado pelas memórias da história formativa profissional. Neste intercurso de questionamentos, os deslocamentos do eixo contextual representados pela prática pedagógica tradicional e do eixo atitudinal materializado pelas inseguranças, por exemplo no “medo de errar”, de algum modo conduzem a ProfPLI para assumir possíveis atitudes conscientes e transformadoras de uma realidade constante no ensino de LE.

A ProfLI conduzida pelas inseguranças do contexto profissional, ainda reflete acerca das limitações e dificuldades de conciliar a teoria (apreendida durante sua formação

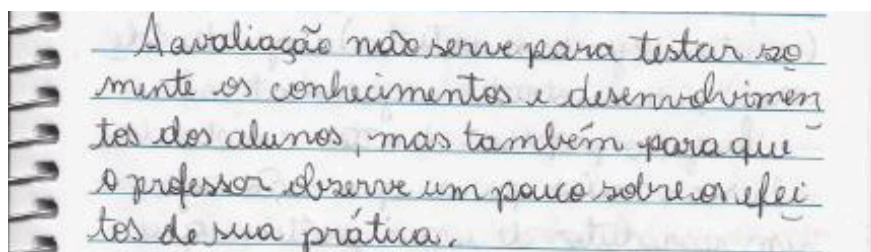
acadêmica) com a prática (vivências da sala de aula). A experiência citada está exemplificada no excerto 3:



ExNart (3)

A tentativa em conciliar as fontes teóricas (ABRAHÃO, 2001a) com a prática estão caracterizadas pela necessidade em distanciar-se da “zona de conforto” para que uma futura transformação possa incidir sobre o processo de reconhecimento de suas limitações. Deste modo, para a ProfLI, além da dificuldade de conciliar esses dois polos (a teoria e a prática), a inexperiência decorrente da história profissional, parte da formação inicial, por exemplo, incidem também no percurso de seu desenvolvimento como professor de línguas. Um dos significados expressos no discurso é o de interpretar sua atitude profissional como um sofrimento, circundado pelos eventos do contexto profissional.

Outro elemento que é parte desses questionamentos pedagógicos e das inseguranças representadas pelas experiências presentes no diário envolvem as reflexões sobre os procedimentos avaliativos de sua sala de aula. A ProfLI descreve sua prática avaliativa partindo de duas proposições. A primeira configura-se no excerto 4:

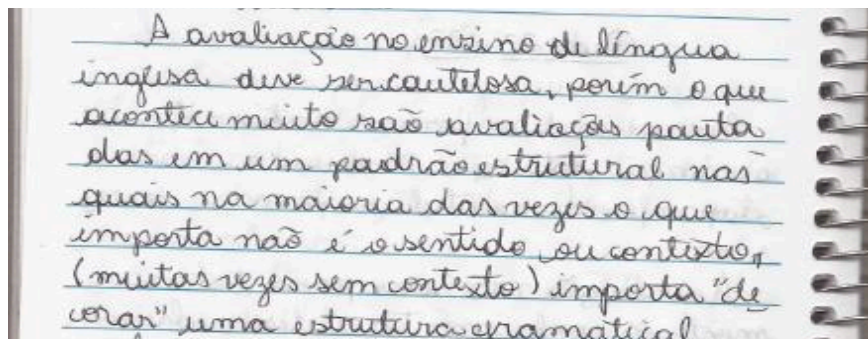


ExNart (4)

A ProfLI analisa a avaliação como princípio direcionador que incide nas suas ações em sala de aula. O conhecimento e o desenvolvimento dos aprendizes, na sua visão, compõem parte do processo que transformam as atitudes pedagógicas em um movimento de (re)novação e (re)significação. O movimento de transformação é também o indício de que a ProfLI

(re)aprende por meio de suas práticas, sejam direcionadas para as atingir os objetivos de aprendizagem.

A segunda proposição está ilustrada no excerto 5, a seguir:



ExNart (5)

No excerto 5, a avaliação sobre o ensino de LI embasa-se em tarefas descontextualizadas, ou seja, “sem contexto” e “sem sentido”. A avaliação, nesta perspectiva, reflete a caracterização de uma linguagem da sala de aula que está pautada na apresentação e descrição de estruturas gramaticais da língua-alvo, uma vez que conduz para a elaboração de tarefas com o foco na “memorização” das regras.

Conforme apontado na seção 2.3.1 do capítulo de metodologia, na Esc1 foram registradas aulas por meio das gravações em áudio. As observações do primeiro ciclo apresentam as reflexões do ProfP em torno das interações e da maneira pela qual a prática pedagógica da ProfLI pressupõem características de suas cognições subjacentes aos conflitos e inquietações compartilhadas, por exemplo, a lacuna profissional relativa à PLCP. Na sequência, serão apresentados excertos que representem a análise de necessidades do contexto de prática pedagógica da ProfLI, no sentido de demonstrar que o desenvolvimento profissional é parte essencial do processo de (re)significação de suas experiências.

No excerto 6 da aula no contexto do primeiro ciclo, as atitudes da ProfLI quanto à abordagem de ensino evidenciam o debate de pesquisadores da área de LA que se ocupam com complexidades da formação de professores (CELANI, 2010; CONSOLO, 2008; entre outros). A acessibilidade ao conhecimento teórico da ProfLI relativo ao uso da tradução como recurso frequente para explicitação de termos vocabulares é uma característica presente no seu cotidiano pedagógico. A prática e as fontes teóricas deste contexto didático-pedagógico, representam a continuidade de ações que perpassam as memórias de aprendizagem formativa, e deste modo, materializam-se nas interações das aulas registradas. Por tratar-se de uma aula com foco na abordagem gramatical, a relação com os aprendizes é verticalizada (ALMEIDA FILHO; FARIA, 2018), ou seja, decorre da explicitação das estruturas e regras, por sua vez

seguidas pela correção de atividades/exercícios sem que coexistam práticas discursivas.

ProfLI: “Vamos continuar, é... ((?)) [] ((?)) ... e tu <> tradução? Tradução? <>?”
Al4: “Feio, *ugly*”.
ProfLI: “*Ugly*, feio, que é oposto de . . .?”
Todos alunos: “*Beautiful*”
ProfLI: “*Beautiful*”.
Al1: “*Ugly* é feio? Minha irmã tem um cachorro que o nome dele é *ugly*”
ProfLI: “<> ? Tradução” [] ((?)) ... [] TrAud1 – OBSAul (6)

A transcrição da observação da aula na Esc1, realizada pelo ProfP, sobrevém de uma rotina, na qual a ProfLI estabelece por meio da explicação de alguns conceitos gramaticais sobre o *Genitive Case* ou *Possessive Case*. Nessa aula, ocorreu a revisão dos pontos gramaticais desse conteúdo com o recurso do livro didático. Foi pedido aos aprendizes que pronunciassem os vocábulos dos exemplos, seguido de tradução. O que representa um recurso didático positivo (ORENHA-OTTAIANO; TAVARES PINTO, 2018) para acessar a compreensão em língua materna sobre o conteúdo gramatical apresentado. O gerenciamento e administração das explicações da aula, como observado no exemplo, circundaram a interação com os aprendizes, a partir do enfoque na tradução dos exemplos.

A apresentação desse exemplo busca constituir a inter-relação das cognições que surgem dos processos genéricos e de domínio específico (BORG, 2016) da rotina quanto ao uso da PLCP em sala de aula. E com os elementos reflexivos e discursivos presentes nos excertos narrativos do diário do cotidiano didático-pedagógico, em que se observam pistas superficiais e indicativas dos caminhos para abertura de seu processo de (re)significação. Como exemplos dos processos genéricos, nesta transcrição é possível citar a diluição da exploração do conceito metodológico da aula na tradução, por sua vez observando-se a repetição durante os turnos de interação com os aprendizes. Com relação ao domínio específico, o exemplo inclui-se também as trocas interacionais da ProfLI quanto às instruções diretas para a tradução dos vocábulos da explicitação gramatical. Apesar do trecho apresentar uma rotina centrada na abordagem de tradução dos vocábulos, coexiste um turno de fala do Al1 que representa uma possibilidade para a ProfLI estabelecer seu papel de mediação com a realidade de contextual dos aprendizes.

O excerto 7 é parte sequencial da aula transcrita. Nesse excerto a ProfLI continua utilizando do recurso da tradução de maneira positiva, assim tentando tornar o conteúdo gramatical próximo das necessidades dos aprendizes. Essa aproximação auxilia na ampliação do conhecimento dos aprendizes, tornando os objetivos da aula atingidos.

ProfLI: “((?)). . . *Hey, How are you?* Ela tá perguntando, fazendo o que aí? Tá perguntando o que pro colega?”

Todos alunos: “Como você está?”

ProfLI: “< > *Hello ((?)) I am fine ((?))* . . .ela tá respondendo o que? ((?))”

Al6: “Eu estou bem...”

ProfLI: “Ler a próxima”

Al6: “*Oh good! Hey that’s your sister?*”

ProfLI: “Foi uma pergunta. . .Qual a palavra que vai na frente deste espaço aí?...Pode falar” []

Al1: “Ei professora essa aqui repete a mesma palavra é?((?))”

ProfLI: “Não. . .só o que ((vai procurar espaço)). *Good. . .oh good, take a book, perfect ((?)) My sister, my sister.* . . isso tá indicando o que?”

Al: “Posse” [] Posse?”

ProfLI: “Posse” ((?))

TrAud1 – OBSAu1 (7)

Nesse momento da aula, a ProfLI utiliza com frequência exemplos na língua-alvo, ao mesmo tempo conciliando uma interação com os aprendizes. Entretanto, observa-se que a leitura é a constituição deste processo para administrar o tempo de enfoque prático da proficiência. A ProfLI não utiliza a LI para gerenciar de forma completa o universo de suas atitudes em sala de aula. O uso da língua-alvo fica concentrado nas especificidades dos elementos substantivos do conteúdo, sendo que mesmo não tornando explícita a explicação dialogada da regra gramatical acerca do caso possessivo, o conhecimento teórico exerce domínio acerca dos significados práticos que contextualizam relações consistentes com a realidade social dos aprendizes.

Os elementos substantivos que representam as cognições deste contexto são considerados como os processos genéricos quando a ProfLI instrui os aprendizes que leiam os exemplos em LI, mesmo que sejam direcionados para a assimilação da regra gramatical do caso genitivo. Este conteúdo da aula torna-se o alvo das interações, assim distanciando a aprendizagem da prática socializada de domínio da língua em situações futuras da cultura de vida dos aprendizes. Ao mesmo tempo, apesar deste gerenciamento da aula não expressar a visibilidade do conhecimento da língua como elemento principal, é possível interpretar que a ProfLI também constitui parte de seu desenvolvimento profissional. Contudo, uma interseção interpretativa está presente no ExNart2, quando a ProfLI reflete acerca da dificuldade de acessar os conhecimentos (teóricos) da linguagem para confrontar com os instrumentos do discurso social, ou seja, neste sentido, também a questão assentada é relativa à funcionalidade do *Genitive Case* nas interações comunicativas do contexto dos aprendizes.

Outro exemplo do cotidiano da sala de aula está relacionado ao relato presente nos

excertos 3 e 4 do diário. Nesses exemplos, a ProfLI materializa o seu próprio modo e também representa o seu conhecimento teórico de implementar a avaliação da sala de aula. A avaliação das aulas, concernentes aos exemplos apresentados nos excertos desta seção, são representações que diagnosticam as interações com os aprendizes por meio das correções de tarefas para casa e correções de erros, por exemplo. Na condução destas rotinas pedagógicas (FREEMAN et al., 2015) para a utilização da língua-alvo na sala de aula é possível identificar que a ProfLI não constitui relações de familiaridade consistente com o conhecimento do contexto do ensino de línguas.

No entanto, a ProfLI demonstra que possui conhecimento teórico de elementos substantivos dos processos genéricos de sala de aula, como por exemplo, fornecer uma resposta ao aprendiz acerca de um conteúdo gramatical. Em geral, as interações com o seu contexto em sala de aula não são expressadas e performatizadas na língua-alvo, assim demonstrando que as cognições da dimensão atitudinal (inseguranças com o nível de proficiência, por exemplo) e de dimensão contextual (engajar-se em um processo de (re)significação das experiências profissionais compartilhadas com colegas de profissão, por exemplo). As características dessas interações interferem na reorganização e socialização das práticas didático-pedagógicas, como a implementação da avaliação.

O excerto 8, a seguir, representa parte das interações com o contexto profissional.

ProfLI: “A avaliação. . . que é a apresentação de uma música definido para cada grupo vai ser no dia 27 de maio. . . tá? valor 5 pontos [] ((?)) e o que eu quero? o que que eu falei? Além da apresentação da música eu quero que vocês deixem comigo o conteúdo que eu pedi, não é? [] durante a semana vocês vão mandar os nomes das músicas pra mim pra eu ver se pode ou não, ok? ((?)) e o que que precisa também? ((?)) [] Próximo, até dia 3 de junho vocês têm trabalho de pesquisa aqui na sala. . . tá? trabalho individual, pesquisa, uma pesquisa em apostila, caderno, dicionário, o material que vocês tiverem. . . e pra fechar essa nota vocês ganham um ponto de conceito que eu falei, ((eu vou tá olhando)) pra ver se os cadernos estão ok, tem vários incompletos e agora eu vou dar. . . nota. Próximo, a prova parcial de vocês dia 13 de junho, tá? Essas datas eu vou passar pra vocês ((?)) [] aí tem. . . é. . . o conceito, a parcial que eu falei ((?)) fechando valendo 10 e aí pra bimestral, qual a nota da bimestral?”

TrAud2 – OBSAu2 (8)

Nesse excerto da aula observada pelo ProfP, o conhecimento acerca dos processos avaliativos entrecruzam-se com os relatos dos diários da ProfLI, uma vez que exemplificam a abordagem pela qual é acessada a qualidade de aprendizagem dos aprendizes. É possível

visualizar na transcrição do excerto 8, uma postura instrutiva de formato avaliativo tradicional e desvinculado das vivências que o conteúdo da língua-alvo possibilitaria no alcance das expectativas e da formação cidadã dos aprendizes. A prática avaliativa é direcionada por meio da concretização de normativas pedagógicas da escola, em que as notas (representadas aqui por uma atividade grupal para apresentação de uma música e na pesquisa individual com os recursos didáticos disponíveis para os aprendizes) materializam os resultados da aprendizagem, desfocadas da socialização dos conhecimentos (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998), sejam estes teóricos ou nutridos na experiência de todos os atores no universo da sala de aula.

As atitudes experienciadas nos registros (escrita do diário e a observação participante) das aulas reproduzem os dois discursos distintos da ProfLI – o primeiro relaciona-se a uma descrição da rotina pedagógica e o segundo apoia-se nos deslocamentos do “fazer” na sala de aula. No primeiro discurso, como observado nos trechos do diário, a ProfLI não se inclui como autora social deste contexto de sala de aula. E, apenas descreve como o conhecimento teórico interfere nas interações pedagógicas, ou seja, neste movimento, a prática reflexiva ainda é distanciada da cultura da sua sala de aula. No segundo discurso, constitui-se a figura de professor de LI que gerencia suas tomadas de decisão na sala de aula, a partir de uma abordagem tradicional de ensino de línguas. As características que ressaltam o distanciamento dos discursos da ProfLI e das atitudes pedagógicas na sala de aula são exemplos de que as cognições do professor também influenciam o desenvolvimento profissional. Deste modo, esses discursos caracterizam cada momento de interferência das cognições, ao passo que ainda podem instituir as bases experienciais para promover a (re)significação de suas experiências por meio da partilha com o ProfP.

O quadro seguinte apresenta exemplos de cognições (BORG, 2006) da ProfLI que partem das inter-relações constituídas entre os discursos e reflexões presentes no diário:

QUADRO 20 – Inter-relações dos discursos e reflexões da ProfLI

DIÁRIO DA ProfLI	
Discursos e Reflexões	Cognições
“Acredito que tenha criado uma ‘ zona de conforto ’ nem tão confortável assim.” <i>ExNart (9)</i>	<i>A necessidade de rupturas profissionais e pedagógicas</i>
“Percebo que minhas aulas ainda possuem um método voltado para o tradicional .” <i>ExNart (10)</i>	<i>Distância da realidade social e cultural dos aprendizes</i>
“A prática da docência não é algo que se aprende lendo livros, ouvindo relatos. Estes recursos servem para nortear o profissional .” <i>ExNart (11)</i>	<i>Deslocamento dos conhecimentos de ordem teórica e prática</i>

“Penso que a inexperiência também é algo que faz o professor ‘sofrer’, pois o mesmo ainda passa por um processo de adequação que pode ser determinante para a formação do profissional .” <i>ExNart (12)</i>	<i>Interferências das memórias de aprendizagem profissional</i>
“A avaliação no ensino de língua inglesa deve ser cautelosa , porém o que acontece muito são avaliações pautadas em um padrão estrutural [...]” <i>ExNart (13)</i>	<i>A tradição do processo de ensino e aprendizagem desvinculado de uma prática avaliativa socializada</i>
“Cada vez que vejo um aluno entre tantos mostrar-me que aprendeu algo novo, acredito que não esteja fazendo tudo errado . Porém, o fato de ser alguns entre tantos, faz-me refletir bastante sobre meus erros . E o pior é que muitas vezes não encontro solução .” <i>ExNart (14)</i>	<i>Conscientização sobre as ‘falhas’ e a necessidade de buscar alternativas que equacionem problemas da prática profissional</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

A articulação desses elementos podem caracterizar as cognições geradas durante o primeiro ciclo experiencial. Os discursos e reflexões exemplificados nos excertos presentes no diário das aulas da ProfLI abrangem duas dimensões distintas – a atitudinal e a contextual, na medida que estão associadas aos elementos substantivos da CP. As cognições foram interpretadas com base na leitura do diário, visto que delineiam as instâncias de circulação social e cultural dos discursos da problemática frequente do contexto profissional na área da educação de LE (CELANI, 2010; LEFFA, 2005).

O excerto 9 molda a cognição sobre o anseio de transpor a sua “zona de conforto” para assumir decisões que transformem suas experiências na prática profissional e pedagógica da sala de aula. Essa perspectiva inclina-se para o movimento de interpretação de seus “fazer”s” entrelaçados pelo reconhecimento do contexto da cultura da sala de aula. A sensação de “conforto” e o desejo de “ruptura” torna a ProfLI consciente de que os problemas relativos à sua atitude didático-pedagógica, bem como do alcance ao implemento dos objetivos de aprendizagem. O anseio pela mudança de atuação na sala de aula também está expressada no excerto 10, quando a ProfLI conscientiza-se de que a abordagem gramatical (ALMEIDA FILHO, 2016) do ensino de línguas é um fator evidente na prática da sala de aula. De alguma maneira, a cognição presente neste discurso reflete movimentos de distanciamento da perspectiva do professor face à realidade dos aprendizes em sala de aula. Os movimentos de deslocamento estão inter-relacionados com a construção social da ProfLI durante o processo de formação inicial e continuado que dificultam a avaliação da informação (SHAVELSON, 1973) e desorientam as percepções profissionais, por conseguinte resultantes do complexo universo da sala de aula.

As dimensões atitudinais também são (re)significadas pela ProfLI quanto à expressão de sua “inexperiência” em relação às dimensões contextuais que, por consequência,

determinam as práticas da rotina pedagógica e tornam o processo de desenvolvimento profissional “doloroso”. Os excertos 11 e 12 demonstram essas reflexões, e ainda, retratam o nível de afetividade que é consubstanciada pela problemática da educação de LE, por sua vez incidida durante a composição das memórias de aprendizagem profissional. É possível, então, identificar que reflexos da formação da ProfLI também determinam as formas de avaliação e análise de questões da rotina pedagógica, na medida em que também constituam fontes teóricas e hipóteses específicas de sua cultura educacional. Destes exemplos emergem duas cognições – o deslocamento dos conhecimentos teórico-práticos e a maneira pela qual as memórias da aprendizagem profissional interferem no processo de adaptação das ferramentas didático-pedagógicos em sala de aula.

No excerto 13, a avaliação concentra-se na reflexão da ProfLI. A partir da análise de suas aulas registradas no diário, a ProfLI apresenta um discurso frequente acerca da preocupação com a proposta avaliativa para o ensino de línguas do seu contexto situacional. Em conformidade com esses discursos, a avaliação é um processo que requer “cuidados”, no sentido de tornar os pilares do ensino e aprendizagem consistentes e coerentes com os contextos sociais e culturais dos aprendizes. Todavia, os excertos das aulas observadas na Esc1 demonstram um distanciamento do que a ProfLI “julga pertinente e adequado” subjacente aos “fazer e tomadas de decisão”. Estes elementos discursivos podem sugerir que os conhecimentos sobre a prática avaliativa estão desvinculados do “fazer” didático-pedagógico.

Apesar do distanciamento caracterizar essa prática, a proposta de registrar os relatos de sua experiência pedagógica no diário é uma possibilidade de tornar suas perspectivas e visões próximas do foco do professor-pesquisador (NUNAN, 1996). E, ainda, transforma-se no elemento metodológico da pesquisa da cognição (BORG, 2006), ou seja, possibilita a compreensão de suas atitudes rotineiras em sala de aula. Desta maneira, os discursos sobre a avaliação conduzem para a reflexão de que o enfoque da prática do professor de línguas está concentrado no produto final (da aplicação ao resultado da prova), por conseguinte, sendo desvinculado das experiências vivenciadas durante esse processo.

O excerto 14 representa um aspecto da dimensão afetiva quanto aos seus “erros” no processo de ensino e aprendizagem dos aprendizes. A ProfLI materializa suas lacunas profissionais em torno das dificuldades contextuais da prática pedagógica que emergem das interações com os aprendizes. O sucesso na aprendizagem dos aprendizes é um dos fatores que determinam a qualidade profissional, ao passo que também ampliam sua visão para o engajamento do processo de (re)significação, mesmo que as incertezas e inseguranças acerca

do “fazer” o “certo” possam desmotivar as condições para a constituição de uma prática reflexiva. Na percepção dos “erros”, a ProfLI também pode desenvolver o domínio cognitivo e interpretativo da ação de ensinar (RICHARDS, 1998), embora reconheça que a resposta para o problema seja impossível de identificar, a expressão do discurso representa a ação inicial da busca pelo equacionamento. Deste elemento discurso é possível constituir uma significação que demonstra o estágio de surgimento da conscientização acerca de suas falhas, sendo assim parâmetros indicadores de desenvolvimento adequado para sua prática profissional.

Para complementar a discussão, o quadro 21 apresenta trechos das aulas observadas que serão associadas às notas de campo do ProfP. Além de possibilitar a escrita reflexiva, as notas apresentadas nesta análise auxiliam no reconhecimento dos aspectos intrapessoais da ProfLI e na constituição da parceria colaborativa.

QUADRO 21 – Inter-relações das aulas observadas e notas de campo

Excertos das aulas observadas	Trechos das notas de campo
“[...] ProfLI: Usam-se geralmente algumas expressões também que são comuns serem usadas com o <i>present continuous</i> . . <i>it's now</i> e <i>at the moment</i> , vocês podem ver também aí na página 9. [...]” <i>TrAud2 – OBSAu2 (15)</i>	A professora instruiu os aprendizes por meio da expressão das regras gramaticais, nesta aula foi sobre o <i>Present Continuous</i>, a mesmo os exemplos não estão conectados com atividades do cotidiano social dos aprendizes.
“[...] ProfLI: “Continuando! Na aula passada nós vimos como fazer posse, nós tínhamos visto como dizer que algo pertence a alguém, a questão da posse com pronomes, e depois no caso genitivo, com o S, lá, depois da pessoa que possui o objeto, né. Agora nós vamos ver... aliado a esse vocabulário e a posse, ao vocabulário que vocês aprenderam foi objetos escolares e também objetos pessoais, vejam aí o nosso próximo conteúdo: artigos. [...]” <i>TrAud3 – OBSAu3 (16)</i>	- Na observação desta segunda aula, as diferenças não estão demarcadas, portanto emerge o questionamento – “A professora é consciente de suas ações em sala de aula relativo ao uso efetivo da língua-alvo?” - As atitudes didático-pedagógicas seguem uma linearidade – com a explicação da regra gramatical, desta aula foi o <i>Genitive Case</i> e em seguida a aplicação de exercícios com leitura e tradução.
“ ProfLI: “Um trabalho fácil, né?! Vocês tiveram ajuda. Eu esperava mais de alguns alunos inteligentes. Não, todos são inteligentes. Mas, quanto há alguns alunos, faltou para alguns dedicação. Fizeram diálogos pequenos. . . não colocaram o que eu tinha pedido. [...] Eu falei que vocês não se assustassem quem tirou nota baixa, porque é aquilo que eu falei. É aquilo que eu falei. Eu descontei do diálogo, diálogos que tinham os elementos, porque eu falei claramente pra todos o que eu queria do diálogo, fácil de tratar. [...]” <i>TrAud4 – OBSAu4 (17)</i>	- Nesta aula a professora concentrou parte da rotina pedagógica para tratar de questões avaliativas. - A professora ainda expressa sua insatisfação com as notas de alguns aprendizes, mesmo com as explicações e a disponibilização dos “modelos” para a produção do diálogo. - Os objetivos da atividade avaliativa também estavam esclarecidos para os aprendizes.

Na composição do quadro 21 são apresentados quatro excertos de aulas transcritas durante a observação, considerando que todo o corpo de dados gerados no primeiro ciclo, a partir de uma análise geral, representou a frequência constante do modelo da prática pedagógica da ProfLI, ou seja, uma abordagem centrada na explicação dos rudimentos gramaticais e na tradução de vocábulos relacionados ao conteúdo da aula. Os excertos 15 e 16 demonstram a linearidade das aulas, a ordem inicia com a explicitação verbal das regras gramaticais e aplicação de exercício. Conforme os trechos das notas de campo, as reflexões indicam que a ProfLI administra sua prática de sala de aula seguindo as orientações do livro didático. Desta forma, surge o questionamento acerca da consciência da ProfLI ao conduzir as práticas didático-pedagógicas em sala de aula, a fim de tornar acessível a interação com os aprendizes.

Outro aspecto que é visível nas interações relaciona-se à pouca utilização da língua-alvo para gerenciar as rotinas da sala de aula (FREEMAN et al., 2015). A apresentação de instruções e explicações direcionadas para os aspectos de prática comunicativa do mundo real com a língua tornam a ação pouco explorada pela ProfP. A consciência em torno dessa lacuna é parte do contexto também exemplificada nos excertos e, por conseguinte, as inseguranças pedagógicas e a ausência de qualidade da formação linguística suficiente que atenda os aspectos da PLCP (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) conduzem o contexto da sala de aula para a expansão de demandas que interferem no desenvolvimento profissional.

No excerto 17, observam-se os moldes quanto à prática avaliativa da ProfLI que também estão presentes no diário e em outros eventos registrados nas transcrições das aulas. Segundo trechos das notas de campo, a avaliação aplicada ainda é exemplo de uma prática desinformada e desvinculada das condições sociais e culturais da sala de aula. A interação representada nesta prática é conduzida na perspectiva de uma avaliação somativa e formal que instrumentaliza para a construção da cognição do “erro” e da “punição” de ambos os atores (professora e aprendizes) deste contexto. Neste exemplo, a ProfLI também demonstra sua insatisfação ao identificar que alguns aprendizes não seguiram o “modelo” explicado e apresentado em sala de aula para a produção do diálogo. De alguma maneira, a apresentação do diálogo, seguindo uma estrutura oral da língua-alvo era representada como requisito para uma avaliação satisfatória.

Os objetivos da avaliação também não foram esclarecidos e em alguns excertos apresentados nessa seção, a ProfLI apenas detalha as notas atribuídas. A prioridade em torno desta prática concentra-se no produto final, de modo que o processo o qual vivenciam os aprendizes é esquecida pelas cognições da ProfLI. A abordagem gramatical concentrada nas

estruturas/regras sejam para explicitar o conteúdo, esclarecer dúvidas e avaliar os aprendizes, torna sua interação com o universo da sala de aula distante, na medida em que o possível “olhar de pesquisadora” pode também interferir de forma sensível no percurso do processo de (re)significação das experiências profissionais. As posturas reflexivas presentes nos registros das atitudes profissionais e intrapessoais associadas ao cotidiano didático-pedagógico configuram-se como guias para compreender as dimensões cognitivas da ProfLI. De certo modo, a configuração desses elementos discursivos contribuem para que o ProfP também (re)signifique posturas e representações para constituir atitudes com uma postura transformadora, ou seja, refletir que os sujeitos sociais protagonizam a autoria de suas histórias (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) de vida e de formação profissional.

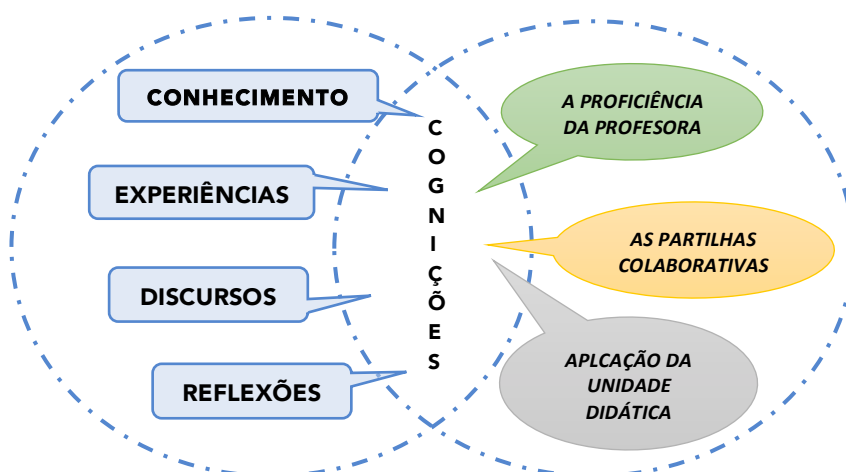
A próxima subseção também contempla aspectos do primeiro ciclo experiencial, concentrando as análises interpretativas na configuração das possíveis cognições (BORG, 2006) da ProfLI.

3.1.1 Caracterizando as cognições

Os discursos e reflexões da ProfLI podem desvelar um conjunto de experiências, conhecimentos e cognições que partem de inter-relações estabelecidas no decorrer de sua participação nesta pesquisa. Além de revelar elementos discursivos que podem representar as cognições, os laços afetivos são reconstituídos com o ProfP por meio de práticas que motivem a colaboração e a reflexão sobre os conflitos existentes no contexto de formação profissional.

Na subseção serão analisados os elementos constituídos durante o primeiro ciclo experiencial, conforme materializado na figura 13:

FIGURA 13 – Primeiro ciclo experiencial – características das cognições



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As cognições foram caracterizadas a partir da confrontação dos instrumentos utilizados para materializar os elementos presentes em duas dimensões. A primeira está representada nos conhecimentos; as experiências; os discursos e as reflexões. O segundo corresponde aos conflitos constantes e que pertencem ao contexto de formação profissional da ProfLI, as quais destacam-se a necessidade de mobilizar com qualidade aspectos de sua proficiência; a socialização do conjunto de suas ações cotidianas na prática pedagógica, sendo possibilitada pelas partilhas colaborativas com o ProfP, e uma maneira de mobilizar a (re)significação de suas experiências durante a aplicação da unidade didática.

Os elementos presentes na primeira dimensão surgiram das interpretações dos discursos e reflexões associadas às possíveis cognições representadas pelo registro narrativo da prática didático-pedagógica da ProfLI. E na narração de suas dificuldades e inseguranças que apontavam como uma constante representatividade para o reconhecimento quanto à ausência de utilização da língua-alvo em sala de aula e a concentração em uma abordagem gramatical. Talvez, seja possível inferir que a permanência na sua “zona de conforto” tenha possibilitado o crescimento de uma tensão entre “o conhecimento teórico apreendido na formação inicial” e “as experiências profissionais no sua prática didático-pedagógica. Essa tensão representa-se a partir de conflitos que possuem dois lados – o lado da aceitação, uma vez que relativo ao seu nível de qualidade quanto à utilização da LI como suporte para as aulas e o lado da conscientização, na medida em que as respostas relativas ao “desejo de falar” (CONSOLO, 2000) são reproduzidas por meio das atitudes na sala de aula e no convívio com membros da área profissional.

Ao analisar o presente panorama, também torna-se possível interpretar que quando instrumentos avaliativos, como por exemplo, o EPPLÉ são incluídos na trajetória formativo-profissional da ProfLI podem aproximar os dois lados representados pelos conflitos como norteadores de uma transformação. De certo modo, a transformação configura-se na postura e no “olhar” sobre suas próprias atitudes, ao passo que conduzem para o (re)aprender, ou seja, (re)descrever o processo de uma formação contínua. Deste modo, o EPPLÉ cumpriu a função de despertar a tensão entre uma qualidade da PLCP “desejada” e uma necessidade de refletir para a condução de uma postura consciente sobre o gerenciamento das tarefas pedagógicas.

Partindo dessa contextualização inicial, a análise contempla as cognições que representam os conflitos da ProfLI quanto à sua PLCP. Os conflitos estão configurados em suas narrativas, excertos de aulas gravadas e nas reflexões acerca do contexto didático-pedagógico e da experiência avaliativa em participar das aplicações do EPPLÉ. O excerto que se apresenta na sequência converge para o “olhar” da ProfLI correspondente para a

responsabilidade em estabelecer decisões próprias acerca dos caminhos formativos e profissionais.

[...] Acredito que mais do que buscar avaliar o nível de proficiência de profissionais aprendizes do ensino de línguas, **este teste faz com que o professor reflita** sobre vários **questionamentos que com o tempo**, envolvidos **pelas problemáticas educacionais, ficaram adormecidos**. [...]

ExNart18

O excerto 18 é o exemplo da prática reflexiva como instrumento avaliativo dos elementos substantivos que constituem a cultura da sala de aula, em específico do nível de conhecimento da língua concernente à PLCP. A ProfLI expressa, na seguinte trecho, “este teste faz com que o professor reflita”, a partir de uma perspectiva generalizada e superficial, embora com consciência crítica de que exames como o EPPL reforçam o exercício do engajamento político e social, no sentido de continuar o desenvolvimento profissional. A presente reflexão pode representar um dos possíveis impactos/efeitos de participação em um processo avaliativo. Inserida neste movimento, a ProfLI tem a oportunidade de construir sensibilidade sobre seu contexto como um sujeito autônomo (KUMARAVADIVELU, 2001), assim expondo as reflexões como parte significativa da experiência profissional.

A prática reflexiva iniciada neste movimento experiencial revela as memórias e inseguranças profissionais que foram permeadas pelas expectativas de uma professora em constante embate sobre as decisões tomadas no contexto da sala de aula. De certa maneira, o conjunto de questões nutridas pela participação em uma exame que avalia a qualidade da PLCP, também podem promover a renovação dos conhecimentos pedagógicos constituídos por meio do percurso acadêmico.

O excerto 19, a seguir, demonstra o retorno das memórias da ProfLI consubstanciadas na história de formação como fundamentos para a busca de soluções. Essas memórias são representadas por meio das experiências que neste contexto devem constituir um processo contínuo para conceder sentidos à sua prática profissional (FREEMAN, 2002). Ainda é possível inferir que o retorno das memórias pode mobilizar o “pensamento reflexivo” da ProfLI acerca das responsabilidades de constituir o próprio desenvolvimento profissional.

[...] Questões que estiveram muito presentes quando eu **ingressei na profissão** e que apesar de pouco tempo lecionando, a correria para dar conta de todos os compromissos exigidos me fizeram com que deixasse de lado tais **indagações**. O que de certa forma não deveria acontecer, uma vez que tais reflexões relacionam-se com **a maneira como irei direcionar minha prática**, e mais do que ficar formulando perguntas é preciso **buscar possíveis respostas** para cumprir minhas tarefas satisfatoriamente. Pensei muitas vezes **se estava preparada para profissão**. Se tinha **base para sustentar a responsabilidade** assumida. [...]

ExNart19

Neste excerto, a ProfLI produz suas reflexões ao autoavaliar o processo de aprendizagem na história de formação profissional na descoberta de caminhos às “indagações” relacionadas com a dificuldade de resolver as tarefas simuladas no EPPLÉ, uma vez que exigiam o conhecimento da língua. Do descaminho representado nos discursos, é possível compreender que a experiência avaliativa resultou em um impacto de dimensão reflexiva, assim constituindo cognições caracterizadas no percurso da história formativa, profissional e de vida. Os aspectos discursivos desse impacto da aplicação do EPPLÉ no cotidiano da ProfLI estão demarcados nos seguintes exemplos – “ingressei na profissão”; “indagações”; “a maneira como irei direcionar minha prática”; “buscar possíveis respostas”; “se estava preparada para a profissão” e “base para sustentar a responsabilidade”. Esses discursos reflexivos demonstram que o nível de qualidade da proficiência avaliada por meio do exame é um instrumento de motivação para o amadurecimento da capacidade de criticar sua prática profissional. De alguma forma, os impactos do EPPLÉ conduzem a ProfLI a refletir sobre os cuidados que devem fazer parte de sua qualidade profissional, em específico, quanto à conscientização de suas próprias decisões em constituir uma cultura de autoavaliar-se para desenvolver as competências de professor.

Além de mobilizar a consciência de que a PLCP é uma das bases para direcionar as fontes teóricas e administrar as rotinas pedagógicas na sala de aula, as dúvidas acerca da atribuição de seu papel indicam os novos desafios no percurso de desenvolvimento profissional. A cognição que caracteriza o primeiro ciclo experiencial é representada por meio dos questionamentos em torno da responsabilidade profissional e da conservação na qualidade da prática didático-pedagógica. O discurso da ProfLI não expressa nuances de preocupação sobre a PLCP, entretanto as “indagações” e as “buscas por respostas” esboçam a necessidade em reconhecer que o seu conhecimento da língua é insuficiente para atender os objetivos de aprendizagem na administração e no gerenciamento da prática didático-pedagógica em sala de aula.

A partilha de experiências e a proposta de produção de unidades didáticas nas sessões reflexivas abrangem a segunda categoria de análise que parte da (re)significação de experiências da ProfP, no que concerne ao desenvolvimento profissional e contínuo. Para exemplificar os dados constituídos a partir das sessões do primeiro ciclo experiencial, o quadro 22, apresenta os trechos das notas de campo do ProfP; os excertos narrativos da ProfLI e os tópicos discutidos. E, também uma representação do conjunto de cognições inter-relacionadas com os discursos.

QUADRO 22 – As cognições das partilhas colaborativas

Tópicos	Os desafios da profissão	A proficiência do professor de línguas	Reflexões
Discursos da ProfLI	[...] No início da minha vida profissional me deparei com alguns obstáculos que por vezes, deixaram-me desorientada fazendo com que me questionasse sobre minhas escolhas, ações , porém por vezes acabava não encontrando respostas para minhas indagações . [...] <i>ExNart (20)</i>	[...] 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 . [...] <i>ExNart (21)</i>	[...] no início, é normal criar várias expectativas e ter também algumas frustrações . É fato que não sabemos de tudo, e ainda, que o processo de ensino pode ser bem complexo , principalmente nesta fase. [...] <i>ExNart (22)</i>
Notas do ProfP	O desenvolvimento profissional da ProfLI ainda é baseado na constituição de hipóteses pedagógicas mobilizadas pela insegurança e o anseio de superar os desafios que surgem na prática.	A ProfLI tem consciência das fragilidades de sua PLCP para a sala de aula de línguas. A dificuldade de administrar o uso da língua com eficiência na sala de aula é resultado da vida formativa e da ausência de orientação pedagógica.	A discussão por meio de leitura de artigos abordou questões da proficiência do professor e da necessidade de estabelecer padrões avaliativos deste componente profissional para a formação profissional esclareceram dúvidas pertinentes abordadas pela ProfLI.
Cognições	Inseguranças profissionais e pedagógicas Ausência de orientação para adotar decisões pedagógicas	As consequências da formação inicial na prática pedagógica O desejo de “falar” e “dominar” a língua	As expectativas profissionais Possibilidade de desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

Tomando como princípio de que o professor é responsável pelo seu desenvolvimento profissional e da aprendizagem na prática (ABRAHÃO, 2001), as sessões reflexivas representaram um instrumento fundamental para engajar a ProfLI no exercício reflexivo sobre/no/além dos conflitos relativos ao contexto de ensino (ZEICHNER; LISTON, 2014; SCHÖN, 2000). Os elementos responsivos expressados nestes discursos constituem características não somente a observação do contexto profissional, mas também apontam escolhas que direcionam sua própria prática didático-pedagógica. Os elementos discursivos que possibilitam a representação das cognições, conforme destacado no quadro, caracterizam os conflitos emocionais e incertezas que circundam o processo formativo-profissional.

As expressões do excerto 20, que demarcam este eixo atitudinal são as seguintes: “obstáculos”, “desnorteada”, “questionasse sobre minhas escolhas, ações”, “não encontrando respostas para minhas indagações”. As fragilidades que cercam as decisões profissionais e pedagógicas da ProfLI, segundo as impressões do ProfP, constituem-se como diretrizes para assumir posturas de uma prática isolada e sem expectativa de abertura de diálogos com parceiros/colegas de profissão. Para tanto, as sessões reflexivas foram o espaço, no qual esses atores estabeleceram a partilha sobre os conhecimentos vivenciados em tempos diferentes, mas que evidenciam aspectos ainda conflitantes e comuns presentes no DPC. Os significados das cognições relacionadas aos desafios profissionais apresentam-se como – as inseguranças e ausência de direcionamentos profissionais para adotar decisões no contexto da sala de aula.

A proficiência da professor de línguas foi o assunto abordado na segunda sessão reflexiva. Deste compartilhamento de conhecimentos e experiências, os discursos expressam a fragilidade da ProfLI quanto ao domínio da língua-alvo. Durante os encontros das sessões reflexivas foi possível identificar que os conceitos construídos acerca da PLCP são desvinculados da realidade contextual e da prática didático-pedagógica da ProfLI. Os papéis do professor e do sufalante da língua-alvo representam-se nestas duas características distintas. De certo modo, as cognições demonstram a representatividade que o domínio da língua-alvo possui para executar atitudes coordenadas com a prática didática na sala de aula. Neste sentido, é possível observar que os conflitos relativos à PLCP estão dissociadas de uma determinada prática social, fato este evidenciado nas memórias da formação inicial.

Os discursos da ProfLI que exemplificam a presente interpretação destacam-se nos seguintes trechos: “domínio daquilo com o qual trabalha”, “maioria dos professores é que eles não fazem isso nem na sala de aula” e “nem o fizera antes em sua formação”. Ainda é possível compreender que a ProfLI expressa a responsabilidade que o professor deve possuir para exercer seu papel profissional com coerência. A falta de domínio sobre a língua é a consequência da formação pautada em um currículo que enfoca nos princípios teóricos sobre o professor, na medida que distanciam-se das realidades sociais, do tempo de aprendizagem, da cultura das salas de aula, de desconstruir a visão estruturalista da educação de LE, de constituir uma prática reflexiva (RICHARDS, 1998).

Destas reflexões surgem as interpretações das partilhas nas sessões de que a ProfLI possui consciência da necessidade de desenvolver suas atividades de sala de aula por meio da PLCP, contudo, a atribuição desta fragilidade decorre da falta de orientação na história de formação profissional. Assim, as cognições caracterizam-se como a consciência de que a formação inicial possui significativa influência na rotina pedagógica para com o uso efetivo

da proficiência e o permanente anseio de “falar” e “dominar” a língua (CONSOLO, 2000).

As partilhas com o ProfP também conduziram para a interpretação/compreensão acerca do papel do conhecimento pessoal prático do professor (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Nesta perspectiva, a prática reflexiva permitiu com que a ProfLI materializasse suas inquietações relacionadas com as expectativas e frustrações da profissão. A combinação do conhecimento profissional e da experiência interpessoal com a prática pedagógica é uma das dificuldades que limitam a ProfLI na execução de tarefas rotineiras no contexto da sala de aula. E, por conseguinte, distanciam a possibilidade de mobilizar as fontes teóricas da prática do professor (ZEICHNER; LISTON, 2014), ou seja, constituídas nas experiências, no conhecimento e nas ideologias pessoais.

As partilhas colaborativas foram direcionadas por meio da implementação de uma prática reflexiva para o desenvolvimento do professor de línguas (RICHARDS; LOCKHART, 2007) com as sessões reflexivas. Os momentos de partilha com o ProfP possuíam a finalidade de integrar todo o conjunto de experiências tendo o “olhar” reflexivo e autoavaliativo direcionado para que a ProfLI compreendesse os caminhos tomados em sua prática. Desta maneira, as sessões reflexivas transformaram-se em recursos para o próprio desenvolvimento profissional (BAILEY et al., 1996) e também favoreceram para a (re)significação das experiências partilhadas.

As sessões reflexivas seguem os princípios propostos em Zeichner e Liston (1996, 2014); Richards e Lockhart (2007); Boud (2010); Frost (2010); Abrahão (2004) no sentido de fornecer subsídios que orientem a prática didático-pedagógica da ProfLI para ações de constituição de teorias e conhecimentos mobilizados pelos eventos contextuais e profissionais. Desse modo, a revisão consciente das reflexões materializadas por meio das narrativas e partilhas sobre as experiências podem contribuir também na (re)organização de conhecimentos fundamentados na dimensão teórica em consonância com a prática. Como a aquisição de uma cultura direcionada para a reflexão de suas próprias atitudes, a ProfLI (re)constrói as ideologias e valores presentes no cotidiano educacional como ferramentas (ZEICHNER; LISTON, 2014) que podem torná-la agente de seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse processo de (re)significação estão implementados instrumentos de cunho reflexivo que também seguem os princípios do DPC para o professor, no sentido de reconhecer que a atuação profissional é multifacetada (BORG, 2015). E, partindo de uma investigação com perspectivas exploratórias e colaborativas sobre/do contexto profissional do professor (BURNS, 2003) foi possível acessar de maneira próxima as atitudes sensíveis da

ProfLI quanto às suas cognições, ou seja, as dimensões não observáveis do pensamento (BORG, 2009), por meio da materialização discursiva representada nos registros reflexivos.

Considerando as posições teórico-metodológicas desenvolvidas na área de formação de professores de línguas, concernentes à valorização do conjunto de experiências como instrumental para empreender transformação no percurso de formação profissional, a presente análise, na sequência, apresenta características das cognições da ProfLI. Os excertos apresentados no decorrer desta análise correspondem ao contexto da prática didático-pedagógica na Esc1. A unidade didática cuja temática foi *Leisure times and holidays* é composta de quatro partes. A escolha do tema, bem como as partes constituintes desta unidade didática foram discutidas durante as discussões nas sessões reflexivas. A proposta em construir um instrumento que promovesse atitudes responsivas da ProfLI sobre os conflitos evidenciados nas sessões reflexivas, como também das fragilidades profissionais frequentes em sua formação profissional estabeleceram as tomadas de decisão para produzir e aplicar a unidade didática.

Na sequência será apresentada, por meio da figura 14, o recorte da parte introdutória da unidade. Cumpre esclarecer que devido à extensão de páginas e figuras que compõem a unidade, a apresentação está concentrada para fins de análise dos impactos advindos da aplicação em sala de aula, considerando as experiências da ProfLI.

FIGURA 14 – Unidade temática – Esc1/introdução do tema

Unit 1 **It's a funny time!**

How is the school holidays schedule?

How is the school holidays schedule?

Fall	Winter	Spring	Summer
March 20 th	June 20 th	September 22 nd	December 21 st

Look the chart below:
How about the seasons in your city? Do you know?

Fall	Winter	Spring	Summer
	October – March		May-September

What do you do in these periods?: Leisure activities

Swimming	- Can you swim? Yes, I can. - Can she swim? No, she can't. - I like to swim, especially in the summer because it is very hot. - The water of Igarapé Preto, in Cruzeiro do Sul, is a bit cold. When it's raining I can not swim. - I prefer swimming in a pool.
-----------------	---

Fonte: Dados da pesquisa

A unidade didática surgiu como uma proposta para engajar a ProfLI em tomadas de decisão e posturas autônomas para seu desenvolvimento profissional. E com as partilhas das experiências durante as sessões, conforme apontado nos excertos das notas de campo e as narrativas escritas. No decorrer dos encontros das sessões reflexivas, a produção da unidade possibilitou constituir relações aproximadas com o contexto profissional da ProfLI por meio da exposição de seus conflitos individuais. Além de propiciar ao ProfP a identificação de características que orientassem as ações propostas no plano de investigação. E também contribuíram para a conscientização das necessidades do cotidiano pedagógico da sala de aula, considerando a postura docente, a relação afetiva com os aprendizes e o gerenciamento das tarefas com a utilização da língua-alvo como suporte/meio para estabelecer o processo de ensino e aprendizagem.

A unidade didática abrange aspectos de atividades de lazer que podem realizar-se no período das férias escolares (elemento do processo genérico presente no cotidiano da ProfLI e dos aprendizes). Os objetivos apontavam para a aprendizagem de expressões usuais ao tema, de perguntar e responder sobre situações de lazer e de descrever as experiências. Durante a sessão para a produção inicial da unidade com as orientações mediadas pelo ProfP e a partir das ideias sugeridas pela ProfLI, os aspectos considerados relevantes de alcance das expectativas de todos os atores foram concentrados na integração dos conhecimentos para possibilitar práticas comunicativas em sala de aula.

Na unidade didática, é possível identificar que a ProfLI construiu a parte introdutória com os vocábulos indicativos das estações do ano (processo de domínio específico), com a finalidade de tornar os aprendizes conscientes das composições do calendário escolar. Ao situar os aprendizes sobre o tema são também apresentadas expressões de perguntas e respostas com o uso do item gramatical – *Can*, associadas aos itens vocabulares das atividades de lazer. Apesar da tentativa de aproximação do contexto social e cultural dos aprendizes com a utilização de expressões reconhecidas na cidade, a ProfLI ainda apresenta limitações para a conjunção/integração da língua-alvo como instrumento comunicativo. As tarefas desta unidade propõem desenvolver a compreensão e produção oral utilizando um recurso digital para que os aprendizes possam narrar na língua-alvo suas experiências anteriores sobre as atividades de lazer durante as férias escolares.

O excerto 23, apresenta um excerto de gravação em áudio da aplicação da unidade. E, ainda exemplifica as estratégias pedagógicas da ProfLI relacionadas à introdução do tema. Neste excerto, verifica-se também que as mediações interativas construídas com o uso do inglês pelo inglês (RICHARDS, 2017) para facilitar o gerenciamento da rotinas na sala de

aula (FREEMAN et al., 2015) ainda apresentam limitações sobre a PLCP.

[...] **ProfLI:** <>? ler para mim aí a primeira pergunta da unidade. . .
Al8: Posso falar? *High school, holydays schedule.* . .
ProfLI: *What is a schedule?*
Al8: Zona de verão?
Al9: Feriado?
Al8: Estações do ano?
ProfLI: Quantos de vocês já viram?
Al10: São as estações do ano.
ProfLI: O que vcs viram lá quando eu organizava as disciplinas?
Al8: Ah!= calendário. [...]

INTAu (23)

Nota-se na interação da ProfLI com os aprendizes pouca ênfase na língua-alvo, uma vez que os aspectos comunicativos estão representados pelos exemplos da parte introdutória da unidade. Deste modo, a ProfLI conduz os aprendizes a verbalizar sua compreensão do termo, *Holidays Schedule*, a partir do processo de domínio específico com a leitura, observação da forma escrita e da tradução. Apesar disso, a ProfLI facilita a interação sem utilizar a língua-alvo, tornando-a não como instrumento de mediação do conteúdo, mas apenas como recurso para a exposição dos conteúdos. Neste excerto, as áreas funcionais do uso da língua pela língua não estão presentes, como exemplares discursivos simples, por exemplo em “[...] ler para mim aí a primeira pergunta da unidade [...]”.

Na sequência, no excerto 24, é possível observar que a ProfLI instrui os aprendizes para a resolução da tarefa que explora a produção oral em LI sobre as preferências e experiências passadas durante as férias escolares. A ProfLI propõe aos aprendizes escolham uma fotografia das férias ou atividades de lazer e gravem um áudio com a utilização do recurso digital denominado *Fotobabble*¹⁶. Para a execução desta tarefa, foi produzido um modelo em formato escrito, sendo postado no grupo da turma em uma plataforma disponível na internet, o *Edmodo*¹⁷. Alguns exemplos também foram apresentados aos aprendizes durante a aplicação da unidade, conforme observado no excerto 24:

¹⁶ O *Fotobabble* é uma recurso digital que oportuniza aos usuários a gravação de áudio narrativo de imagens por meio do armazenamento dos arquivos no ambiente do site. Outras informações estão disponíveis no website: <http://www.fotobabble.com/>

¹⁷ O *Edmodo* é uma plataforma educacional que disponibiliza ferramentas de mídia social para a interação comunitária dos aprendizes e professores. Arquivos, documentos da disciplina, avisos e tarefas são opções de postagem nesta plataforma. Informações adicionais estão disponíveis em <https://www.edmodo.com/>

[...] **ProfLI:** Então, vocês vão fazer aí falando um pouco deste momento. . .

ProfLI: Por exemplo. . . digamos que você viajou para um lugar destes que a gente viu aqui. . . a Serra do Divisor. . . Então, aí vocês vão falar deste momento. . . *This is a beautiful place.* . . []

ProfLI: Então, o que eu estou falando? Uma descrição sobre uma viagem para a Serra do Divisor, e aí lá eu escrevi um pouco como foi pra chegar lá . . . como eu achei o local . . . o que eu achei da experiência. . . e aí vocês vão fazer isso. . . no caso . . . *you love this place* . . . vocês tem aí sete minutos para fazer essa atividade e aí depois vocês vão compartilhar com os colegas, o que eu acabei de falar. [...] INTAu (24)

A ProfLI encaminha suas explicações e instruções na língua materna, apenas os exemplos de frases que referenciam a resposta para a tarefa são lidos em LI. A constituição com a realidade social e cultural dos aprendizes não é explorada e os itens vocabulares dominam a rotina pedagógica da aula. A proposta da tarefa é a produção oral, contudo, a ProfLI apenas apresenta os exemplos disponíveis na unidade e a ampliação dos elementos comunicativos desta situação possuem pouca indicação pedagógica aos aprendizes.

As atitudes exemplificadas nas transcrições das aulas foram observadas pelo ProfP com registro das notas de campo sobre os eventos ocorridos durante a aplicação da unidade. As aulas gravadas auxiliaram no desenvolvimento da visão reflexiva e crítica da ProfLI, por meio da escrita de comentários autoavaliativos. As autoavaliações intentavam promover a conscientização sobre os desafios enfrentados na sala de aula, ao passo que compõem as experiências de seu desenvolvimento profissional. As experiências são consideradas parâmetros que apontam para alternativas conscientes sobre o ato de “ensinar” a LI como um meio principal para as ações didático-pedagógicas na sala de aula, em específico, (re)descrevendo e (re)pensando sobre a busca da qualidade na prática profissional.

Com o intuito de complementar as interpretações desta análise de produção e aplicação da unidade didática nesta aula, o quadro 23, apresenta algumas passagens dos discursos autoavaliativos da ProfLI, por meio da associação das notas de campo do ProfP.

QUADRO 23 – Inter-relações das cognições e aplicação da unidade didática

Notas de campo do ProfP	Autoavaliações da ProfLI	Cognições
As explicações do conteúdo e da tentativa de promover inferências dos aprendizes foi insuficiente, sendo conduzidas somente em língua materna.	[...] Referente ao uso de inglês durante a aula, para mim, foi perceptível que não soava tão natural quanto como quando falava em minha língua materna. Claro que seria diferente, mas em alguns momentos pareceu-me que estava insegura em relação a algumas expressões , ao uso da língua inglesa, isso por que eu tentei fazer um uso	<i>Inseguranças quanto ao uso da língua pela língua</i>

	maior. [...] Autav (25)	
O <i>input</i> linguístico e comunicativo de gerenciamento do processo de compreensão e produção oral em LI foi insuficiente para as ações em sala de aula.	[...] Isso provavelmente se deve ao fato de para mim realmente ser comum utilizar a língua materna ao invés da língua alvo , para dar explicações, direcionamentos, dentre outras situações que ocorrem em sala. [...] Autav (26)	<i>Dificuldades com o gerenciamento da LI na sala de aula</i>
Os aprendizes realizaram as tarefas da aula de forma individual e as repostas da ProfLI permaneceram com o uso da língua materna.	[...] o nível de produção da proficiência linguística e comunicativa para administrar a prática pedagógica poderia ter sido melhor , o desempenho dos alunos frente ao que lhes fora proposto exigia mais de minha parte . [...] Autav (27)	<i>Consciência relativa à qualidade insuficiente sobre a PLCP</i> <i>Atenção às expectativas dos aprendizes</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

As autoavaliações da ProfLI quanto ao seu desempenho durante a ação e a reflexão demonstram que a prática didático-pedagógica ainda está circundada por discursos em torno da insegurança e da dúvida. O conflito é consequência, em específico, ao domínio de conhecimento sobre a língua-alvo. As dúvidas em torno das tomadas de decisão na LI para os eventos de sala de aula também demonstram lacunas nas dimensões do conhecimento teórico e pedagógico quanto às escolhas e atitudes da ProfLI. A consciência sobre as limitações relativas ao uso da língua-alvo para executar as rotinas de sala de aula estão marcadas nas passagens seguintes: “[...] não soava tão natural [...]”, “[...] estava insegura em relação algumas expressões [...]”, “[...] comum utilizar a língua materna ao invés da língua alvo [...]” e “[...] produção da proficiência linguística e comunicativa para administrar a prática pedagógica poderia ter sido melhor [...]”. Os aspectos discursos apresentados são frutos do cenário conflituoso com o “saber” e o “fazer” da ProfLI.

O domínio do conhecimento pedagógico, acerca do tema e da dinâmica de aplicação das tarefas em sala de aula são contemplados, todavia observa-se o distanciamento quanto à socialização dos significados funcionais da LI. De acordo com os apontamentos das notas do ProfP, as relações de transferência da língua materna e LI são constituídas na abordagem de tradicional e, por conseguinte, produzem explicitações sem o acesso adequado de *input* linguístico e comunicativo que orientem o processo de ensino e aprendizagem subjacente às necessidades dos aprendizes. Sendo assim, as cognições desta fase caracterizam-se por meio das inseguranças da ProfLI, as dificuldades de gerir situações efetivas com o uso da língua e a constante conscientização acerca das lacunas existentes no domínio e na qualidade da proficiência requerida para o professor.

A interpretação em torno deste primeiro ciclo experiencial direciona para evidências de que a PLCP da ProfLI é insuficiente no alcance das ações curriculares e pedagógicas no utilização da LI como instrumento social para “si” e aos aprendizes. Para tanto, a experiência torna-se válida no sentido de provocar a expansão das visões e perspectivas da ProfLI para os entornos do seu contexto de socialização. As inseguranças, dúvidas e conflitos pedagógicos fundamentam o arcabouço das memórias experienciais para compor o exercício da reflexão e crítica. É o momento para (re)significar direcionando o “olhar” para “si”, tornando estas limitações e dificuldades como ponte para o desenvolvimento fluído e contínuo na profissão. E, ainda, renovar a consciência acerca do aglomerado de cognições que espelham os papéis exercidos no ambiente social e cultural da educação de línguas.

A próxima seção analisa as experiências do segundo ciclo, posto que almeja estabelecer uma relação interpretativa com as características das cognições do primeiro ciclo experiencial. A finalidade sugerida é compreender que elementos discursivos identificam traços do engajamento e da conscientização da ProfLI.

3.2. O segundo ciclo experiencial

Nesta seção, a análise corresponde às experiências do segundo ciclo experiencial. As experiências foram materializadas por meio dos registros de observação, gravação em formato de áudio e vídeo das aulas, produção e aplicação da unidade didática, notas de campo e autoavaliações. Os dados estão relacionados ao contexto da Esc2. O segundo ciclo representa a ação contínua da possibilidade em promover atitudes que apontem movimentos de (re)significação da ProfLI. Esses movimentos estão representados nas partilhas e colaborações constituídas com o ProfP, partindo de princípios que orientam para prática reflexiva sobre os conflitos evidenciados no contexto profissional. Ao interpretar os conflitos será possível concentrar as partilhas experienciais em aspectos frequentes e comuns do universo presente no ensino de línguas.

Apesar de nesta seção analisar-se o segundo ciclo experiencial, os elementos discursivos que constituem o conjunto de dados também alinham-se com as experiências do primeiro ciclo, posto que podem indicar evidências representativas de uma (re)significação. E permite a participação colaborativa de membros de áreas semelhantes que também vivenciam problemas situados no contexto profissional. em situações comunicativas que requeiram a utilização da língua-alvo.

Acrescidos à essa contextualização, outros aspectos também emergem dos elementos

discursivos componentes das experiências da ProfLI. Os conhecimentos do professor (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998) também associados às fontes teóricas (ZEICHNER; LISTON, 2014) representam aspectos significativos para interpretar as experiências e valores intrapessoais que podem está imbricados nos discursos reflexivos apresentados pela ProfLI no decorrer da investigação. No intercurso da constituição dos dados nos ciclos experienciais, um outro aspecto considerado significativo corresponde à tentativa de acessar as cognições (BORG, 2006) da ProfLI com a finalidade de interpretar suas atitudes para que possam também auxiliar na mobilização do desenvolvimento profissional e contínuo (DAY, 1995; BORG, 2015). A análise do segundo experiencial objetiva integrar todos esses aspectos apontados, como também ressaltar que a constituição de redes de relacionamento entre o ProfP e a ProfLI tornaram-se oportunidades para ampliar o reconhecimento sobre a significância de que esse processo decorre de prática da colaboração, com a cultivo do hábito de autoavaliar as ações docentes.

Considerando ainda o fato de que a prática da socialização dos conhecimentos agregados durante a história formativo-profissional pode orientar atitudes conscientes e responsivas sobre as necessidades da sala de aula e de perspectivas diferentes dos colegas de área semelhante. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo poderá emergir de maneira autônoma, a partir do estabelecimento de uma visão sensível, consciente e responsável acerca das limitações presentes e futuras enfrentadas no cotidiano didático-pedagógico. Neste sentido, a seguinte figura representa a integralização de todo o conjunto constituinte dos aspectos que favorecem e convergem para as (re)significações da ProfLI.

FIGURA 15 – Aspectos composicionais da (re)significação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

A figura 15 contempla os aspectos que serão analisados a partir de uma perspectiva interpretativa fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos propostas para empreender a (re)significação das experiências da prática profissional da ProfLI. Os excertos que conferem sentido representativo para os aspectos pertencentes ao segundo ciclo experiencial advém das autoavaliações, das interações transcritas das aulas gravadas em formato de vídeo e áudio, bem como das reflexões que foram materializadas nas narrativas escritas.

Os primeiros aspectos analisados contemplam as experiências relacionadas aos conhecimentos e cognições. Os exemplos são representados por meio das observações e das autoavaliações que circundam as reflexões autoavaliativas da ProfLI. O excerto 28 ilustra a interação no contexto didático-pedagógico da EJA.

[...] **ProfLI:** *Nice to meet to you!* o que quer dizer "Prazer em conhecer". . . não é essa a única forma.
ProfLI: Existem outras formas que você pode dizer pra conhecer uma pessoa. . . você pode dizer – *Please, to meet you!*, ((?)) e também a forma completa dele – *Nice to meet you too!*
Al5: Como é professora?
ProfLI: *Nice to meet you!*. . . Prazer em conhecê-lo! []
Al5: *Nice to meet you!*
ProfLI: Isso!
Al6: *Nice to meet you!*
ProfLI: Isso!. . . Tem também algumas formas de você se despedir em inglês tá . . . nós estávamos vendo essas expressões como os cumprimentos, algumas perguntas – *How are you?* – Como vai você?, *How old are you?* – Qual a sua idade?, *Nice to meet you!* – Prazer em conhecê-lo tá? E, agora algumas expressões que você pode usar para se despedir, por exemplo – *Goodbye!* []
ProfLI: São expressões de despedida você também pode dizer – *Bye, bye!*
Al7: Professora? O que significa – *Good morning?*
ProfLI: *Good morning* é bom dia! []
ProfLI: Você pode dizer também – *See you later!* pode significar – Até mais tarde!, Te vejo depois! Qualquer uma destas expressões. . . se algum de vocês forem usar – *See you later!* é só responder – *See you!* [...]

TrAud13 – OBSAu13(28)

Neste exemplo transcrito da observação da aula 13, a ProfLI constitui a estratégia de explicação em língua materna com uma continuidade diferenciada das interações apresentadas no primeiro ciclo. A incidência de exemplos do conteúdo da aula também é crescente, no entanto as traduções permanecem, sem que a ProfLI explore e contextualize as expressões introdutórias básicas na LI. A razão para esta atitude pedagógica da ProfLI está relacionada ao fato de que os aprendizes do EJA possuem um contexto social e familiar diferente, contudo é possível verificar no excerto da observação que existe uma interação de pergunta e resposta, mesmo sendo este modelo apenas reprodutivo e descontextualizado.

As observações gravadas em áudio pela própria ProfLI representam atitudes

semelhantes em todas as transcrições, na medida em que demonstram a frequente materialização da sua “zona de conforto” e da resistência em investir em outras abordagens pedagógicas embasadas na necessidade dos seus aprendizes. De certa forma, a ProfLI está orientada pelos seus conhecimentos de professor (ZEICHNER; LISTON, 2014) condicionados aos eventos que configuram a frequente realidade perpassada pelas suas motivações e deficiências profissionais. Contudo, também pode-se observar que a ProfLI esforça-se em (re)significar a utilização da língua-alvo como meio de instrução para efetivar suas atitudes didático-pedagógicas (FREEMAN et al, 2015) e para acessar a motivação dos aprendizes em participar das trocas interacionais em sala de aula.

O excerto 28 demonstra ainda que a ProfLI possui um conhecimento da língua (ANDREWS, 2003), no entanto, essa qualidade é pouco (re)descrita por suas atitudes, assim tornando a interação da aula para a apresentação do conteúdo e de sentenças isoladas, sem estabelecer relação direta com a realidade sociocultural dos aprendizes. Deste modo, o cenário da sala de aula é conduzido sem a presença de uma prática comunicativa significativa para os aprendizes, ou seja, as respostas da interação são produzidas e mobilizadas por meio da tradução, por sua vez impossibilitando a socialização dos contextos que embasam o conhecimento da atividade pedagógica para o aprendizado do professor – o da participação e do lugar da escola no processo de ensino e aprendizagem (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998).

A resposta para esse cenário de repetição de exemplos sem exercitar a prática comunicativa da LI, como consequência das inseguranças da ProfLI de ultrapassar os limites da sua “zona de conforto”, tornam explícitas para “si mesma” as lacunas quanto ao uso da PLCP para efetuar a atividade pedagógica em sala de aula. A necessidade da ProfLI em alcançar os objetivos mínimos na sala de aula a partir da explicitação de conteúdos que requeiram apresentação das sentenças enunciadas na língua-alvo e o anseio em aguardar atitudes responsivas mobilizadas pelos seus aprendizes, no que concerne ao questionar esclarecimentos de dúvidas. De alguma maneira esse contexto impulsiona a ProfLI para a constituição de suas cognições (BORG, 2009 apud BORG; PHIPPS, 2007), ao passo que também influencia as tomadas de decisão na atividade didático-pedagógica.

O presente cenário é complementado por meio da repetição dos exemplos em sala de aula sem foco nas situações comunicativas aproximadas de uma prática social pertinente à realidade da turma. Desta forma, como consequência das inseguranças da ProfLI de ultrapassar os limites da “zona de conforto”, tornam explícitas para “si mesma” as deficiências quanto ao uso da PLCP com efetividade na sala de aula. O excerto 29 apresenta um aspecto consoante a esse cenário, partindo de uma análise da reflexão da ProfLI presente

na autoavaliação.

[...] Às vezes **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**. Apesar de, por exemplo, estudarmos expressões como “*Good morning*”, “*Good afertnoon*”, “*Please*”, “*See you later*” o que acontece é que **não utilizamos essas expressões no cotidiano na sala de aula**. Raramente um aluno ou outro fala, e **até mesmo eu**. Não é algo habitual e então **os conteúdos parecem não ter propósito**. Assim 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 (29)

No agrupamento destas memórias profissionais é que a ProfLI (re)significa suas atitudes pedagógicas tornando assim possível reintegrar também as cognições (BORG, 2006) da prática cotidiana. A análise, portanto, destes aspectos que compõem o discurso da atividade pedagógica relacionado à visão do contexto profissional da ProfLI sugerem a interpretação dessas experiências cumulativas como influências concentradas para a formatação de suas cognições, ao passo que cristalizam-se com o tempo e evidenciam-se em consonância a determinado conflito contextual.

A aspiração sobre “despertar”, “desistindo aos poucos” e “não estou fazendo melhor” são tomadas como diretrizes para que ProfLI estabeleça a cultura dos perigos da alienação (LEFFA, 2005), visto que caracterizam a experiência do ensino como desmotivadora. A importância para o aspecto comunicativo da LI ainda é superficial e desfocado, no que concerne ao nível de reconhecimento cultural e social das práticas contextuais. Ou seja, é possível notar que a ProfLI possui intenções de alinhar o conteúdo da aula com a necessidade dos aprendizes, todavia depara-se com uma série de dificuldades oriundas de suas “inseguranças profissionais” e das condições presentes no cotidiano da cultura escolar (DAY, 1990). As passagens seguintes corroboram essa interpretação – “não utilizamos essas expressões no cotidiano na sala de aula” e “os conteúdos parecem não ter propósito”. De algum modo, essa autoavaliação representa uma leitura contraditória do panorama do ensino de línguas em seu entorno. Os propósitos ainda não estão alinhados à realidade contextual de ensino, na medida em que as motivações da ProfLI tornam-se distantes dos objetivos e necessidades dos aprendizes, talvez esse fator amplie-se por conflitos profissionais. Esses conflitos fazem parte do cotidiano, porém requerem a prática da socialização (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998) para que a aprendizagem efetiva seja renovada e (re)significada. A partir da análise deste cenário, pode-se inferir que a ProfLI ainda possui confiança depositada na oportunidade de instrumentalizar as “circunstâncias” como objetos concretos para

“aproveitar as situações” de socialização para a promoção do seu desenvolvimento profissional.

No excerto 30, a transcrição da interação ilustra o papel da ProfLI apenas como transmissora de conteúdo, sem aproximar questões culturais e sociais para o uso de determinadas expressões que engendram práticas comunicativas na língua-alvo.

[...] **ProfLI:** Praticamente os meses são muito parecidos, hipoteticamente todos os meses são parecidos, por exemplo, primeiro mês.

AI9: Janeiro.

ProfLI: *January*. . . dar de identificar né, janeiro. . . *February* . . . o carnaval aparece no mês de fevereiro. . . *March* – março, *April*?

AI7: Abril.

ProfLI: Lembrando que às vezes vem em março ou abril, a páscoa.

ProfLI: Março, abril próximo é *May*, próximo é *June*, *July*, *August*. . . *September*, *October*, *November* and *December*.

AI9: A gente pode confundir ali olha, no *June* e *July*. [...] TrAud14 – OBSAu14(30)

A descrição deste cenário configura-se como o retrato da sala de aula de línguas demarcada por uma prática comum e distante de questões socioculturais, tornando assim esse contexto com o foco na atitude do professor. Como pode-se também identificar neste exemplo, a ProfLI apresenta por meio da leitura, o conteúdo sobre os meses do ano sem a alusão cultural com exemplos consistentes que possam orientar os aprendizes para o uso futuro em situação comunicativa. A ProfLI também utiliza como recurso para introduzir o conteúdo, talvez recuperadas de seu conhecimento da língua e da prática didático-pedagógica, a estratégia em realizar comparações, por meio da organização lexical dos vocábulos que compõem os meses do ano.

As autoavaliações justificam as atitudes da ProfLI, por sua vez associadas à prática didática e pedagógica executada durante a aula. Além de apontarem para o tipo de abordagem implementada, como por exemplo, a gramática e a tradicional, representada na escrita do conteúdo no quadro seguida pela cópia no caderno. Talvez, a atitude pedagógica empreendida na sala de aula mobilize a habilidade escrita dos aprendizes, no entanto, tornam os conhecimentos, competências e a PLCP da ProfLI pouco direcionados para as suas necessidades, como respectivamente dos aprendizes. A escrita dos comentários autoavaliativos fazem com que a prática reflexiva em torno das atitudes executadas no cotidiano profissional tornem-se visíveis como elementos balizadores para a conscientização do papel docente e como respostas para as indagações evidenciadas no contexto. O próximo exemplo demonstra a contribuição desse instrumento reflexivo, uma vez que materializa as posições da ProfLI acerca de suas próprias atitudes pedagógicas.

[...] O ato de passar os conteúdos para que os alunos façam anotações no caderno é uma constante em minhas aulas. Não somente para encher o caderno de conteúdo, mas porque **considero o ato da escrita/ler uma ótima ferramenta para aprendizagem. Talvez faça isso porque para mim é algo que funciona.** Desde sempre ler, escrever, reescrever eram tarefas que eu gostava de fazer e me ajudavam, por exemplo a não ter que estar “com a cara nos livros e cadernos” um dia antes das provas. Durante **minha formação básica a oralidade não era meu destaque (inclusive nas aulas de inglês)**, embora eu até me saísse bem, mas por características e gostos pessoais sempre **estive mais ligada a leitura e a escrita**, e hoje vejo que isso **reflete em minha prática pedagógica** e em meus alunos. Já até ouvi: “Professora, a senhora gosta de escrever, hein?”. E inclusive **me sinto mais confortável em escrever ou ler um texto em inglês do que conversar, falar com alguém.** [...]

Autav (31)

As experiências apresentadas neste exemplo demonstram que todas as ações convergem para um contexto que se movimenta continuamente para o desenvolvimento profissional. O resgate destas experiências emerge quando a ProfLI enfoca suas “visões autoavaliativas” para as atitudes pedagógicas empreendidas na sala de aula, na medida em que auxilia na composição das fontes teóricas do professor (ZEICHNER; LISTON, 2014). As posições pessoais e valores ideológicos entrecruzam-se para fomentar o desenvolvimento profissional, tornando assim a consciência acerca das atitudes e falhas que podem conduzir para decisões transformadores no contexto da sala de aula. As experiências materializam-se como memórias da história de formação profissional, ao passo que também instrumentalizam a compreensão dos eventos internos e externos que influenciam a prática didático-pedagógica da ProfLI.

Os fatores presentes no excerto 31, de alguma maneira representam também uma ênfase no pensamento reflexivo e crítico (KUMARAVADIVELU, 2003) que perpassa os aspectos do conteúdo da aula, como, por exemplo, o apontamento de questões particulares da aprendizagem profissional da ProfLI, na autoavaliação marcada pela preferência da habilidade de escrita e leitura do que a prática da oralidade na língua-alvo. As experiências também representam duas posições – a necessidade da mudança de atitude pedagógica e a resistência em assumir outras posturas para o desenvolvimento profissional, concernentes ao exercício contínuo da PLCP.

Conforme algumas passagens marcadas no excerto 31, a ProfLI relata que a escrita e a leitura são instrumentos mediadores para a estruturação dos conteúdos em sua sala de aula, ou seja, “[...] considero o ato da escrita/ler uma ótima ferramenta para aprendizagem. Talvez faça isso porque para mim é algo que funciona.[...]”. Esses instrumentos, como observado na presente passagem, simbolizam recursos de apoio da ProfLI para efetivar e desenvolver resultados satisfatórios relacionados à sua (re)aprendizagem, como também dos aprendizes,

ao passo que também pode representar um caminho para emergir o DPC do professor (BORG, 2015). A prática da leitura e escrita dos conteúdos, apesar de direcionar para a abordagem da tradução e repetição, de alguma maneira, possibilitam a veiculação do estilo de aprendizagem da ProfLI. De igual modo, o resgate das experiências passadas (DUTRA; MELLO, 2004) possibilitem também tornar o agir profissional consciente e adequada às questões específicos, bem como podem representar uma ferramenta para a contínua prática reflexiva.

Outro aspecto acerca da apropriação desta prática na sala de aula exemplifica-se por meio das seguintes passagens, “[...] minha formação básica a oralidade não era meu destaque (inclusive nas aulas de inglês) [...]”, “[...] estive mais ligada a leitura e a escrita [...]” e “[...] reflete em minha prática pedagógica [...]”. O discurso da ProfLI é resultante da carência no desenvolvimento de suas competências relativas à proficiência do professor e do nível de conhecimento específico para gerir os elementos comunicativos que são requeridos na sala de aula. Os motivos que norteiam a adoção de uma postura “confortável” em relação à instrumentalização pedagógica da leitura e escrita, segundo os exemplos que ilustram interações da sala de aula na Esc2, demonstram uma contradição no “fazer” e “conhecer” desta prática.

Essas interações também podem reforçar inconsistências teóricas sobre conceitos coerentes de uma abordagem de ensino pautada na leitura e na escrita. A interpretação que emerge destes exemplos manifesta uma prática ainda ancorada em princípios estruturalistas, ao passo que também materializam o anseio da ProfLI em apropriar-se (domínio) como sujeito falante na língua-alvo. Essa perspectiva pode exemplificar-se na seguinte passagem “[...] me sinto mais confortável em escrever ou ler um texto em inglês do que conversar, falar com alguém [...]”. A leitura e a escrita são instrumentos que possibilitam a adoção de métodos e abordagens conciliadores com uma prática comunicativa para a sala de aula. É possível compreender neste discurso indícios que podem demonstrar um distanciamento dos conhecimentos práticos com um projeto participativo de ensino na sala de aula. E, ainda pode-se sugerir que a ProfLI ainda não possui uma visão acurada acerca de práticas consistentes com a leitura e a escrita, sendo estas também agregadas ao nível de qualidade da PLCP.

No excerto 3, a seguir, a ProfLI continua sua reflexão, justificando a adoção da prática de leitura e escrita para tornar, em sua perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da LI, aproximada das memórias do desenvolvimento formativo profissional. As experiências presente no contexto profissional podem representar uma tentativa de aproximação com os conhecimentos teóricos e práticos, ou seja, uma teorizar partindo da prática pessoal do professor (CONSOLO, 2014) ou uma (re)significação das fonte teóricas do professor

(ZEICHNER; LISTON, 2014) manifestadas nos valores sociais e ideológicos.

[...] O fato de serem estratégias que considero me ajudarem no meu processo de aprendizagem, as vezes **essa prática acaba me fazendo esquecer que nem todos aprendem da mesma forma e isso é algo que preciso estar atenta.** Penso que devemos privilegiar estratégias que funcionam bem com a maioria, só que os outros também são meus alunos e também precisam aprender. Mas **a oralidade precisa ser trabalhada em algum momento**, afinal estamos estudando outro idioma, e quando estudamos idiomas geralmente os objetivos são falar, entender, enfim, conseguir comunicar-se utilizando o idioma aprendido. Para isso, geralmente **em minhas aulas faço leitura conjunta, que é mais um processo de repetição.** Tem sido uma estratégia coloca-los para falar todos juntos, uma vez que **muitos têm receio inclusive de repetir algo se tiverem que falar sozinhos. Costumam dizer que não conseguem, resistem até me fazerem desistir, pelo menos por aquele momento.** [...]

Autav (32)

No excerto da autoavaliação, pode-se verificar que a prática é parte da sua trajetória profissional quando as identificações com as necessidades dos aprendizes partem das escolhas e decisões pedagógicas administradas na sala de aula. Desta forma, as atitudes didático-pedagógicas empreendidas na rotina da ProfLI permitem identificar que os estilos de desenvolvimento profissional são diversificados, e, por conseguinte, constituem o contexto no qual os aprendizes estão envolvidos. O perfil dos aprendizes neste contexto escolar é composto por sujeitos sociais com histórias de aprendizagem perpassadas por dificuldades advindas das condições socioculturais. Esse fator aponta um outro lado conflituoso para a ProfLI que além da tentativa de constituir inter-relações com a prática comunicativa da língua-alvo nas tarefas em sala de aula, por sua vez associando às necessidades dos aprendizes.

Deste modo, a passagem seguinte “[...] essa prática acaba me fazendo esquecer que nem todos aprendem da mesma forma e isso é algo que preciso estar atenta.” reflete a decisão da ProfLI em considerar o processo de aprendizagem como um conjunto de atitudes inter-relacionadas. Embora o conhecimento da abordagem da leitura e escrita não esteja coerente com a efetividade na prática de ensino, coexiste a iniciativa de valorizar os anseios de toda a comunidade de aprendizes.

A ProfLI também constata que “[...] a oralidade precisa ser trabalhada em algum momento [...]”, ou seja, a interpretação deste discurso é de que o desenvolvimento desta habilidade necessita instituir conciliação com outros componentes comunicativos, assim tornando o processo de ensino adequado aos estilos de aprendizagem. A condução de uma prática pedagógica que torne a componente linguístico como elemento comunicativo na sala de aula é também constituído pelas experiências. A proposta para desenvolver a oralidade é descrita na seguinte afirmação, “[...] em minhas aulas faço leitura conjunta, que é mais um processo de repetição.”. A repetição constitui-se como um das alternativas para o exercício

comunicativo da língua-alvo em sala de aula.

A ProfLI, ainda, organiza suas estratégias pedagógicas sem a sequência de etapas ou momentos para que as competências comunicativas dos aprendizes sejam desenvolvidas, ou seja, o processo é direto, ao passo que torna o ensino da LI segmentado. A escolha de uma prática que priorize a repetição sem uma preparação inicial para as tarefas comunicativas também caracteriza uma polaridade nas resistências (PESSOA; PINTO, 2013) espelhadas no processo de ensino e aprendizagem da língua. De acordo com a ProfLI, “[...] muitos têm receio inclusive de repetir algo se tiverem que falar sozinhos. Costumam dizer que não conseguem, resistem até me fazerem desistir, pelo menos por aquele momento. [...]”. Os aprendizes não apresentam atitude responsiva quanto à prática discursiva na língua-alvo, assim constroem no arcabouço destas experiências, algumas cognições que são corporificadas em discursos e atitudes de resistência, como por exemplo, as motivações para ensinar e aprender a LI neste dramático contexto (COX; ASSIS-PETERSON, 2008). As consequências representada por esse panorama podem constituir ou (re)constituir o perfil das atitudes de uma professora que questiona acerca dos “porquês” de inúmeros conflitos da comunidade escolar e de sua profissão, e por conseguinte, também distanciam o foco investigativo para prever possíveis mudanças.

Dos conflitos e questões pertencentes deste contexto educacional também estão exemplificados no excerto 33 de uma autoavaliação produzida pela ProfLI após ouvir a gravação em áudio de suas aulas observadas.

[...] **Os conteúdos escolhidos geralmente são gramaticais ou algum vocabulário específico** (frutas, números, cores, dias da semana, dentre outros) e é em torno destes tópicos que as aulas são desenvolvidas. A forma como os conteúdos são trabalhados, assim como algumas atividades, por vezes também são **baseadas em alguns livros** que tenho e que foram ou ainda são utilizados no **ensino de inglês básico**. [...] *Autav (33)*

Neste exemplo, a ProfLI autoavalia suas opções de escolha dos conteúdos para organizar os conteúdos da língua-alvo para gerenciar a aula, em geral, retornam para uma prática cíclica, no qual, a gramática e os exercícios de repetição ilustram todo o conjunto de cenários das experiências profissionais registradas por meio da constituição dos dados desta investigação. Em alguns trechos destacados é possível verificar que a ProfLI reflete acerca dos recursos didáticos escolhidos para desenvolver sua aula como em “Os conteúdos escolhidos geralmente são gramaticais ou algum vocabulário específico [...]”, por conseguinte, as pesquisas são “[...] baseadas em alguns livros [...]”. O aspecto da repetição da abordagem que explica a estrutura e reproduz a repetição por meio das traduções dos

vocabulo, torna a rotina de administração e gerenciamento da aula mecânico. A dinâmica ainda tradicional deste estilo de ação pedagógica demonstra lacuna no conhecimento e na dificuldade em construir uma relação consistente entre a teoria e a prática. Assim, a partir da perspectiva da ProfLI as aulas possuem uma abordagem direcionada para o “[...] ensino do inglês básico [...]”.

O discurso da ProfLI pode sugerir a (re)significação de seus conflitos profissionais, no sentido de conduzir caminhos para uma prática efetiva, considerando as dificuldades manifestadas no contexto social e cultural da comunidade escolar. As experiências profissionais, de algum modo, integram as cognições (BORG, 2006) e auxiliam na constituição de teorias embasadas nos valores pessoais do professor (ABRAHÃO, 2001a) direcionadas para o contexto de ensino de LI e para que a prática torne-se engajada na reflexão para a compreensão das atividades pedagógicas. De outro modo, os conflitos evidenciados pelo contexto formativo-profissional podem fazer surgir um contínuo questionamento, por sua vez, expressas no “fazer o certo” e “saber como é certo”. O conjunto destas incertezas podem manifestar possíveis obstáculos para o surgimento da consciência sobre a necessidade de desenvolver o foco exploratório sobre as atividades pedagógicas da ProfLI no seu contexto profissional.

Sendo assim, a análise seguinte considera questões acerca da prática no contexto profissional com a finalidade de mobilizar reflexões conscientes, ao passo que instrumentalizam a ProfLI no processo de amadurecimento e compreensão de suas dificuldades. No intercurso destas ações, o ProfP figura com um ator que colabora e coopera para a constituição da prática reflexiva. Com base nas proposições discutidas e em alguns transcrições de aulas autoavaliadas, as experiências do segundo ciclo apresentaram as ações da produção da unidade didática e respectiva aplicação no contexto da Esc2.

Neste sentido, as sessões reflexivas também foram outro instrumental representativo para a constituição das ações colaborativas e a partir das trocas de experiências mobilizadas na prática profissional da ProfLI. A proposta cooperativa desta investigação possibilitou a intervenção no contexto social e profissional e a produção da unidade didática. O tema proposto para essa unidade foi *Celebrations around the world*. Esse tema buscou contemplar aspectos das comemorações que marcam o calendário mundial de culturas distintas ao redor mundo. A escolha do tema também considerou o interesse dos aprendizes da Esc2, após uma discussão com a ProfLI sobre questões ou assuntos que despertariam o engajamento da turma em participar com efetividade das aulas. A seguir, a figura 16 ilustra o recorte da abertura da unidade didática e os objetivos de aprendizagem:

FIGURA 16 – Unidade temática – Esc2/introdução do tema



Fonte: Dados da pesquisa

O destaque no recorte da figura 16 trata dos objetivos de aprendizagem elaborados pela ProfLI. Os objetivos organizam-se em gerais e específicos. Como é possível observar, os gerais apresentam três aspectos – conhecer os tipos diversificados de como as manifestações culturais são celebradas ao redor do mundo; reconhecer a influência das manifestações na prática cultural dos aprendizes e aprender como pedir e dar informações sobre manifestações culturais.

Os objetivos gerais elencados na unidade estão direcionados também para a especificidade sobre o tratamento da temática e do conteúdo explorado para a aplicação na aula. A proposta para esses objetivos é de apenas um que alcance todo o conjunto de ações do tema e conteúdo, no entanto, a ProfLI buscou conciliar as questões gerais com aspectos comunicativos de ordem social e cultural quanto ao uso da língua-alvo.

Os objetivos específicos contemplam os conjuntos lexicais (*months of the year*, *holyday dates*) e tópicos gramaticais (*irregular verbs*). A organização do conteúdo ainda emergiu das concepções de língua (DONNINI et al., 2010) compreendida pela ProfLI como elementos linguísticos e comunicativos constituintes de sua experiência e prática profissional, conforme discutido nos exemplos apresentados nas análises das interações e autoavaliações

sobre as aulas gravadas. A figura seguinte ainda apresenta o recorte da tarefa para a introdução do conteúdo.

FIGURA 17 – Unidade temática – Esc2/tarefa introdutória do conteúdo

LET'S START!

Some holidays are celebrated on the same day in several countries; others, on different days, and, also there are still, specific holidays of each country.

Look, read and match the holidays or festivals with their respective pictures.

	1 Valentine's Day – February 14 th	
	2 Christmas – December 25 th	
	3 St. Patrick's Day – March 17 th	
	4 Mardi Gras – February or March	
	5 Thanksgiving – The fourth Thursday in November	
	6 Halloween – October 31 st	
	7 Chinese New Year – January or February	
	8 Yi Peng Lantern Festival, Thailand – November	
	9 Dia de Los Muertos (Day of the Dead) – November 02 nd	
	10 La Tomatina, Bunol, Spain – on the last Wednesday of August	

Fonte: Dados da pesquisa

A ProfLI introduz o conteúdo da aula com a associação de figuras com os eventos culturais, no entanto, o conhecimento sobre o conceito de língua (KUMARAVADIVELU, 2006), ainda está materializado pela disposição dos conjuntos lexicais sem o estabelecimento de conexões com a realidade cultural dos aprendizes. A tentativa da ProfLI foi o de resgatar os conhecimentos de mundo e anteriores acerca de celebrações que também fazem parte do calendário cultural no cotidiano dos aprendizes. Todavia, os conjuntos de vocábulos estão dissociados de uma prática discursiva e comunicativa que torne o aprendiz autônomo na constituição de posicionamentos críticos.

A ProfLI permanece no papel de transmissora da estrutura do conteúdos que distanciam-se da funcionalidade desejada para uma prática comunicativa efetiva. Para ilustrar os papéis constituídos pela ProfLI ao delinear suas (re)significações, mesmo que os caminhos estejam circundados pelas deficiências profissionais, a oportunidade de produzir os próprios

recursos didáticos e pedagógicos para desenvolver a aula.

Na sequência, o recorte da transcrição em vídeo, o excerto 34, consubstancia os conhecimentos da ProfLI empreendidos na produção da unidade didática apresentada nas ilustrações da introdução com a articulação dos objetivos e da primeira tarefa da unidade didática.

ProfLI: “Gente, geralmente as aulas de inglês, **eu sempre trago mais um conteúdo, é. . . , gramatical, ou em relação. . . à prova, a avaliação diagnóstica**, que nós ainda vamos ver depois. Mas, hoje **eu decidi trazer algo um pouco diferente** que aborda a disciplina, mas que é um pouco diferente. **Vai tratar mais dos conhecimentos que vocês já têm** e que vocês **vão adquirir sobre questões culturais** também, tá? **A respeito do idioma.**”

ProfLI: “O que que eu preciso que vocês façam? Que **vocês participem**. Que vocês, é. . . , **se envolvam**. Algumas pessoas: “Ah professora, mas eu não sei nada de inglês! Eu não entendo nada em inglês”. Mas aprendizado é uma coisa que você vai construindo com o tempo. Ninguém sabe de tudo, né? E alguns ficam um pouco, ficam meio que receosos de falar e de estar errado. Ninguém sabe de tudo. A cada dia, **os professores que vocês têm aqui cada dia estão aprendendo coisas novas**, não estão, não sabem de tudo, têm que ‘tá’ sempre se atualizando. Então, a chance de vocês, é o fato de vocês participarem, **tirar a dúvida de vocês e permite com que vocês aprendam** mais ‘tá’?” [...]

TrVid (34)

A ProfLI introduz a unidade didática esclarecendo aos aprendizes os objetivos da aula a partir da adoção de uma prática de ensino que não somente enfoque em tópicos gramaticais. Estas considerações iniciais da aula estão manifestadas nas seguintes passagens, “[...] eu sempre trago mais um conteúdo, é. . . , gramatical, ou em relação. . . à prova, a avaliação diagnóstica [...]” e “[...] eu decidi trazer algo um pouco diferente [...]”. Nestas marcações discursivas, a interpretação sugerida é de que a ProfLI reafirma a postura tradicional que norteia de sua prática de ensino, na medida que esta realidade também incide na condução de aulas objetivando o produto final – “a prova” e “a avaliação diagnóstica”.

A ProfLI propõe adotar uma postura didática e pedagógica diferente das ações implementadas no cotidiano que é comum, no sentido de fundamentar a abordagem na gramática e tradução. Com base na tessitura destas atitudes iniciais, observa-se que a adoção da ProfLI em constituir um universo diferente das propostas práticas frequentes na sala de aula é configurada pelas expectativas de incluir recursos didático-pedagógicos elaborados a partir de atitudes que estejam ajustadas às necessidades dos aprendizes.

Outros aspectos que demarcam os cenário desta sala de aula são representados pelos seguintes discursos, “[...] Vai tratar mais dos conhecimentos que vocês já têm [...]”, “[...] vão adquirir sobre questões culturais [...]” e “[...] A respeito do idioma. [...]”. Os discursos podem apontar para uma atividade pedagógica que intenta conciliar o tema da aula com as

experiências da prática social dos aprendizes. A tentativa de acessar as experiências dos aprendizes, na perspectiva pedagógica da ProfLI, pode proporcionar a reconstrução dos valores culturais, como também no desenvolvimento dos conhecimentos que requerem o uso da LI. Os discursos sobre engajamento e participação também estão manifestados nestes trechos da transcrição, “[...] vocês participem [...]”, “[...] se envolvam [...]”, “[...] os professores que vocês têm a cada dia estão aprendendo coisas novas [...]” e “[...] tirar a dúvida de vocês e permite com que vocês aprendam [...]”. As passagens apresentadas denotam os aspectos motivacionais e as expectativas da ProfLI relacionadas à organização das ações pedagógicas na sala de aula. Os discursos também identificam que o processo de ensino e aprendizagem são coletivos a partir da partilha de experiências.

Para complementar essa análise interpretativa, segue o excerto 35 da autoavaliação da ProfLI sobre o percurso de suas atividades na aplicação da unidade didática.

[...] Uma vez que **o aluno geralmente afirma que não sabe muita coisa em inglês, a sondagem e o reconhecimento dos assuntos pelos mesmos faz com que haja uma aproximação entre aluno e conhecimento.** Então, a princípio, **quis promover essa interação entre aluno e tema da aula** para que eles se sentissem mais a vontade para apresentar suas opiniões e contribuir com desenvolvimento da aula. 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.** 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 (35)

Neste exemplo é possível notar que a autoavaliação da ProfLI marca suas posições com a finalidade de possibilitar uma visão de pesquisador acerca das condições do contexto da sala de aula. Esse discurso também pode demonstrar uma prática crítico-reflexivo, oportunizando a autoavaliação de suas atividades pedagógicas e de uma análise das necessidades dos aprendizes (PIMENTA, 2002 apud KANEKO-MARQUES, 2006). Os trechos destacados no exemplo exemplificam esse cenário, “[...] o aluno geralmente afirma que não sabe muita coisa em inglês, a sondagem e o reconhecimento dos assuntos pelos mesmos faz com que haja uma aproximação entre aluno e conhecimento. [...]”. É a fase inicial da análise de necessidades e do conjunto de interesses dos aprendizes, uma vez que a ProfLI também identificou reações desmotivadores em aulas anteriores.

Desta forma, a iniciativa de reconhecer as necessidades concretas dos aprendizes possibilita a (re)constituição dos conhecimentos herdados durante a trajetória da formação como professor (ABRAHÃO, 2002). E, ainda, promove o desenvolvimento da consciência dos conceitos (dispostos na conteúdo e tema abordados na aula) e das práticas sociais que

unem os discursos tanto da ProfLI como dos seus aprendizes.

A ProfLI constitui um processo de socialização e aprendizagem no contexto da sua sala de aula. Esse processo está representado por meio do seguinte trecho, “[...] 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. [...]”, ou seja, a ProfLI tentou constituir uma comunidade de partilha dos conhecimentos cotidianos para conduzir e despertar a motivação dos aprendizes. Deste modo, os aprendizes poderiam compreender que as fronteiras culturais da língua-alvo ensinada no contexto escolar não são unilíngues, mas reconhecidas como plurilíngues.

A socialização das experiências também foram autoavaliadas na produção do material, conforme pontuado pela ProfLI no seguinte trecho, “[...] Pensando na produção do material, creio que é uma ótima forma de desenvolver meus conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, [...] esta tarefa me possibilita momentos de estudo, de pesquisas, de análises.[...]”. O discurso da ProfLI demonstram a (re)novação dos conceitos e conhecimentos relativos ao gerenciamentos de ações pedagógicas no contexto profissional e interpessoal. A (re)significação da ProfLI, segundo as indicações no seu discurso, promovem o estabelecimento do exercício da consciência e autonomia para despertar a motivação de atitudes reflexivas. No segundo ciclo, a “zona de conforto” e as “indagações” da ProfLI foram cognições que influenciaram a (re)constituição do conjunto de expectativas para ações afirmativas no contexto de sua sala de aula.

Na sequência, o excerto 36 apresenta um trecho da interação da ProfLI com os aprendizes na parte introdutória da aplicação da unidade didática:

[...] **ProfLI:** “Então esses são nossos objetivos gerais. *Specific aims*, seriam os objetivos específicos. Gente se vocês tiverem alguma pergunta, vocês podem só levantar a mão, fazer a pergunta, porque ((?)) demais. *To review vocabulary related to months of the year and some holiday dates*; Alguém conseguiu identificar alguma coisa ((?)).”

A11: “Relatório”

ProfLI: “Que mais?”

A12: “Vocabulário”

ProfLI: “Vocabulário. Relacionado a quê? Vocês lembram o que é que são *months of the year*? No? *Do you remember? Months of the year* é= quem estudou no terceiro módulo ((?)) são os meses, meses do ano, ‘tá’? Então nós vamos rever esse vocabulário. Não dizendo: Ah, como que diz janeiro em inglês? E sim vocês vão ver ele dentro de algumas situações, tá. ‘*And some holiday dates*’ é algumas datas, datas de alguns feriados. *To identify some national and international celebrations*. Identificar algumas celebrações, o quê?

A13: “Internacionais” [...]

TrVid (36)

O trecho escolhido para análise relaciona-se à implementação das partes introdutórias com a explicitação dos significados dos objetivos e com questionamentos do conhecimento prévio dos aprendizes. Ao observar este trecho de análise sugere-se que a ProfLI intentou constituir um processo de pré-avaliação do conjunto das experiências dos aprendizes. Ainda, a implementação desta análise das necessidade pode subsidiar e reforçar as relações de afetividade com o contexto de sua sala de aula. Além de esclarecer os efeitos dos objetivos para aquisição e compreensão do conteúdo por parte dos aprendizes, a ProfLI administra a organicidade da aula concentrando os questionamentos em torno dos conjuntos lexicais (*months of the year and holiday dates*).

O posicionamento da ProfLI em revisar o vocabulário pode representar a possibilidade de acessar os conceitos e conhecimentos dos aprendizes de maneira confortável, respeitando as dificuldades de interação, na medida que também subsidia o aumento dos níveis de motivação para a contribuição efetiva no decorrer das aulas. No excerto 36, identifica-se também uma apropriação razoável da PLCP da ProfLI quanto à expressão dos objetivos de aprendizagem, mesmo que estejam seguidas das traduções diretas, como maneira de associar significados nítidos para os aprendizes. E, desse modo, também observa-se atitudes responsivas dos aprendizes, embora as interações sejam curtas, revelam nuances do desejo de engajamento para que a aula seja constituída por meio de trocas colaborativas como os aprendizes.

No excerto 37, a seguir, a ProfLI pode sugerir a (re)constituição de sua perspectiva exploratória e avaliativa um exercício de autoconhecimento dos caminhos traçados para desenvolver as experiências de ordem didático-pedagógica nos contextos da sala de aula.

[...] Referente a aplicação do material, **penso que mesmo tendo sido eu que elaborou o material, faltou – me ainda preparação.** Isso foi perceptível para mim tanto no momento da aplicação, quanto no momento em que assisti ao vídeo. **Faltou um pouco mais de atenção a forma como cada atividade, cada item seria conduzido.** Procurei durante a aula estabelecer o diálogo entre meus alunos e eu, e ainda, promover situações de uso da língua em sala de aula. Por alguns momentos **optei por direcionar as atividades, os conteúdos que estavam sendo apresentados, os questionamentos fazendo uso da língua alvo e apresentando itens (como imagens, frases)** para que os alunos, quando não conhecessem o tópico abordado, pudessem inferir sobre o que estávamos falando. Em alguns momentos, **optei pela tradução das frases apenas quando percebia que ninguém havia entendido, em outros já falava a frase e a tradução ou diretamente na língua materna.** [...]

Autav (37)

Os discursos autoavaliativos do excerto 37 pode sugerir uma atitude de investimento profissional da ProfLI, que conforme Brown (2007, p. 258) qualificam-se pelo tempo e o esforço. O tempo, neste contexto, pressupõe a dedicação e responsabilidade em observar,

analisar e refletir criticamente sobre como a ação é constituída (LEFFA, 2001). O esforço consiste em empreender atitudes pedagógicas coerentes com as necessidades reais almejadas para o desenvolvimento profissional em resposta aos aprendizes. Com base nessa perspectiva, pode-se inferir que a ProfLI demonstra em suas autoavaliações algumas tentativas em conjugar esse investimento quando a prática reflexiva é sugerida para a análise consciente das atitudes pedagógicas. Os trechos em destaque podem corroborar com essa discussão, como em, “[...] penso que mesmo tendo sido eu que elaborou o material, faltou – me ainda preparação. [...] foi perceptível para mim tanto no momento da aplicação, quanto no momento em que assisti ao vídeo. Faltou um pouco mais de atenção a forma como cada atividade, cada item seria conduzido. [...]”, verifica-se que a ProfLI reconhece a ausência de dedicação e atenção para aprofundar seus estudos, como também direcionar as tarefas propostas para a unidade aplicada nesta aula.

Outro aspecto do excerto 7 relaciona-se com as maneiras de articulação do conteúdo com a prática social da sala de aula, uma vez que segundo a ProfLI, “[...] optei por direcionar as atividades, os conteúdos que estavam sendo apresentados, os questionamentos fazendo uso da língua alvo e apresentando itens (como imagens, frases) [...]”. As iniciativas de introduzir o conteúdo e aplicar as tarefas propostas com o uso da LI, a partir do acesso à outros recursos como imagens seguidas de exemplos, conforme apresentado na figura 17, torna-se também uma indicação de que a ProfLI estabelece movimentos de tomadas de decisão para mobilizar sua proficiência em sala de aula.

Contudo, a tradução de itens linguísticos relativos ao tema da aula seguem como recursos positivos (ORENHA-OTTAIANO; TAVARES PINTO, 2018) para a rotina pedagógica. Esta característica apresenta-se na passagem, “[...] optei pela tradução das frases apenas quando percebia que ninguém havia entendido, em outros já falava a frase e a tradução ou diretamente na língua materna. [...]”. Pode-se sugerir que a ProfLI utilizou o recurso da tradução dos conjuntos lexicais para atender uma resposta esperada por parte de seus aprendizes. Essa atitude demonstra um recuo que poderia oportunizar a construção dos sentidos sobre a LE em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2010), como também excluem o desenvolvimento de tarefas para prática a expressão oral (TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

O retorno para práticas tradicionais que reduzam o ensino e aprendizagem da língua-alvo em instruções fundadas na estrutura e tópico gramatical seguida de tradução pode representar a memória pertencente à história de formação inicial, ou seja, as metodologias e abordagens adotadas no percurso formativo-profissional (DEITOS; MOURAES, 2018) são trazidas para balizar, de algum modo as atitudes na prática didático-pedagógica em sala de

aula. O conjunto destas experiências podem constituir as cognições da ProfLI, no sentido de apontar aspectos pertinentes para a (re)definição de suas práticas e atitudes (BORG, 2006) que em muitas situações vivenciadas podem parecer distantes quanto à um equacionamento responsivo para o cotidiano profissional.

No intuito de contribuir para a compreensão de como essas experiências podem corresponder uma materialidade discursiva das cognições da ProfLI em torno dos conflitos caracterizados nesta investigação, a análise interpretativa apresentada na presente subseção circundou os eventos pertencentes às atitudes e ao contexto do panorama do segundo ciclo experiencial. É possível observar que os posicionamentos da ProfLI por meio de uma visão autoavaliativa possibilitou a instrumentalização da prática reflexiva (ABRAHÃO, 2002) como norteadora das dificuldades que conduzem e interrompem o desenvolvimento profissional, além de retomar as atitudes didático-pedagógicas de maneira consciente que atenda as necessidade reais da comunidade escolar.

Acrescida à reflexão sobre as ações exercidas no contexto de ensino, a colaboração contribuiu para que a (re)significação decorresse em dois percursos de partilha – do conjunto de experiências profissionais do ProfP e da ProfLI. Essas experiências compartilhadas auxiliaram não somente para que ambos os atores compreendestem suas respectivas práticas e papéis – o de formador e de professor em serviço, mas também somaram como indicadores de que as características das cognições constituem um universo formativo-profissional semelhante. E, nessas semelhanças é possível que o ProfP também (re)escreva suas percepções como um profissional motivado em tornar a ProfLI consciente da necessidade em constituir o próprio desenvolvimento profissional.

As análises interpretativas apresentadas representam um movimento inicial para (re)pensar acerca das decisões e atitudes empreendidas no papel do professor de LI, em específico, observando com cuidado sobre a necessidade de cultivar o exercício da colaboração e socialização de nossas experiências. No cultivo deste exercício, o foco está atribuído sempre no papel de um professor que “se vê” como um sujeito que (re)aprende tendo como fundamentos os conhecimentos constituídos no processo de formação inicial e as experiências do cotidiano profissional (ALMEIDA FILHO, 2010). Todas essas atitudes manifestadas pelo discurso narrado, compartilhado e autoavaliado pela ProfLI são indícios das cognições docentes que podem contribuir para a efetivação de mudanças profissionais e intrapessoais, ao passo que também auxiliam na retomada de antigos conflitos vivenciados no papel de aluno-professor, sendo (re)descritos na ação do professor na sala de aula.

Com base na análise dos ciclos experiências, a próxima subseção apresenta uma

análise interpretativa dos aspectos que caracterizem as cognições, ou seja, a dimensão não observável sobre o cotidiano didático-pedagógico representadas por meio dos discursos da ProfLI. Os exemplos dos ciclos experiências serão utilizados para apresentar também como os respectivos aspectos integram-se no sentido de mobilizar a (re)significação das experiências para o desenvolvimento profissional continuado.

3.2.1 Integralizando as experiências e as cognições

Nesta subseção a análise interpretativa segue dois percursos que objetiva inter-relacionar os elementos discursivos manifestados no decurso dos ciclos experiências da investigação. No primeiro percurso são analisadas as manifestações que representam as cognições da ProfLI, sendo balizadas pelos princípios teórico-metodológicos desenvolvidos por Borg (2003, 2006, 2012) apontando exemplos acerca de quatro dimensões cognitivas do professor que abrangem o “pensar”, “saber”, “acreditar” e “fazer” na prática do ensino. O segundo percurso possui a finalidade de integralizar os elementos discursivos presentes nos ciclos experienciais e das cognições interpretadas durante a investigação.

Para introduzir esse primeiro percurso da análise desta subseção apresenta-se um quadro com a síntese dos respectivos ciclos experienciais e das cognições da ProfLI.

QUADRO 24 – Inter-relações dos ciclos experienciais e das cognições

Cognições da ProfLI	Ciclos Experienciais	Elementos Discursivos
Pensar na/sobre a atividade docente Saber como resolver os conflitos do cotidiano didático-pedagógicos	Primeiro ciclo experiencial	Por vezes <u>penso</u> em partir do princípio de que um novo idioma deve ser aprendido de forma natural como a língua materna. [...] <i>Autav</i> (38) [...] É necessário que os personagens do processo educacional se envolvam com as propostas apresentadas. Porém, <u>sei que não será de uma hora para outra que tudo isso mudará</u>. [...] <i>ExNart</i> (39) [...] É realmente difícil ter tantas perguntas e <u>não saber</u> onde buscar as respostas. Ao <u>fazer o EPPLÉ</u> obviamente não encontrei respostas prontas, mas passei a <u>pensar em possibilidades</u>. Foi realmente muito importante para perceber não somente o que estava ensinando, mas também como. [...] <i>ExNart</i> (40)
	Segundo ciclo experiencial	[...] <u>Buscar levar</u> para a sala de aula assuntos que contribuam para o aprendizado dos alunos

ações empreendidas em sala de aula podem responder os conflitos profissionais • Fazer atitudes didáticas e pedagógicas convergidas para as necessidades reais do contexto profissional		e com os quais eles se identificam facilita bastante no desenvolvimento dos mesmos em relação ao ensino da língua. [...] nem sempre me planejo pensando neste aspecto. E é dentro da sala que percebo, muitas vezes pelo <i>feedback</i> dos alunos que há falhas naquele processo; percebo outras maneiras que seriam mais eficazes e busco utilizá-las em outras oportunidades. [...] <i>ExNart (41)</i> [...] Se é algo que eu sei, por que eu não coloco em prática? Além da insegurança que sempre tive de utilizar o que sei em sala, percebi também que falta preparação. O fato de muitas vezes eu ir para sala pensando apenas no que já sei ou acho que sei me deixa na dúvida e tenho medo de arriscar, isso referente ao uso da língua. Por exemplo, orientar um aluno na realização de uma tarefa usando a língua alvo, eu posso até ter ideia de como fazer isso, quais construções utilizar, porém se não verifiquei, não treinei anteriormente provavelmente eu não o farei. <i>ExNart (42)</i>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados

De acordo com os elementos apontados no quadro 24, o conjunto das experiências subjacentes ao contexto de atuação didático-pedagógica da ProfLI possuem uma intensa inter-relação com as dimensões cognitivas (BORG, 2003, 2006, 2012) que fundamentam suas reflexões e percepções no cotidiano profissional. Os aspectos pontuados neste quadro corroboram para uma análise acerca das contribuições que ferramentas e ações investigativas com princípios da abordagem reflexiva (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2010; ZEICHNER; LISTON, 2014) possuem no desenvolvimento da consciência crítica dos atores envolvidos no processo ensino e aprendizagem de línguas. No quadro 24 estão manifestadas os elementos discursivos da ProfLI que foram identificados nos respectivos ciclos experienciais componentes da investigação.

As cognições da dimensão não observável sobre o ensino (BORG, 2003) estão manifestadas no ato do pensar acerca das atitudes e práticas didático-pedagógicas implementadas na sala de aula; nas posições sobre o saber como responder aos questionamentos e conflitos pertencentes às necessidades reais de “si mesmo (a professora)” e dos respectivos aprendizes; no acreditar que as atitudes e decisões tomadas no cotidiano profissional podem auxiliar no equacionamento dos conflitos para alcançar as expectativas relativas ao ensino e aprendizagem e fazer com o conjunto destas reflexões e atitudes (re)significadas possam nortear planos de ação para transformar o contexto da sala de aula em

um cotidiano em que todos os atores aprendam. O presente posicionamento está direcionado para a proposta de investigação implementada nesta tese, ao passo que intenta corroborar com a necessidade de mobilizar atitudes formativo-profissionais associadas em princípios colaborativos e reflexivos que tornem os professores de LI motivados em continuar enfrentando as resistências do contexto de ensino de línguas no Brasil (COX; ASSIS-PETERSON, 2001; LEFFA, 2005; PESSOA; PINTO, 2013) e respectivas comunidades locais.

Considerando essas proposições, a presente análise inicia-se com a interpretação as cognições constituídas na história de formação inicial da ProfLI. No excerto 38 apresentado como uma manifestação da cognição sobre o pensar, pode-se inferir que os conhecimentos e conceitos relativos à língua, bem como os conjunto de tradições acerca do ensinar demarcam a constituição de abordagens pessoais do professor (ALMEIDA FILHO, 2010). Esse discurso manifesta-se no seguinte trecho, “[...] penso em partir do princípio de que um novo idioma deve ser aprendido de forma natural como a língua materna [...]”. O posicionamento da ProfLI pode representar a dificuldade de articulação com os conhecimentos teóricos e a respectiva realidade acerca do ensino de uma LE, observando a relevância de uma abordagem com perspectivas globais (KUMARADIVELU, 2012) que os atores da comunidade escolar estão envolvidos.

O excerto 39 sugere uma cognição representada pelo saber. O posicionamento da ProfLI sugere que a responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem direciona-se para a toda a comunidade escolar. É possível inferir também que o comprometimento acerca das atitudes didático-pedagógicas presentes no contexto da sala de aula dependem da socialização dos conflitos profissionais, ou seja, a ProfLI apresenta o pensamento de que uma rede colaborativa constitui-se quando todos os atores envolvidos com o prática de ensino associam suas posturas ideológicas em benefício de uma formação e transformação contínuas.

Tomando como base esse debate, o discurso da ProfLI reforça que “[...] É necessário que os personagens do processo educacional se envolvam [...]”, e ainda complementa que “[...] sei que não será de uma hora para outra que tudo isso mudará. [...]”. Ou seja, pode-se interpretar que a cognição manifestada nestes exemplos estão direcionadas para a insegurança da ProfLI em gerir de maneira isolada questões conflituosos no prática didática, que conduzida por seu “saber” devem seguir com a responsabilidade de todos da comunidade escolar. Para que os problemas do contexto de ensino modifiquem-se e correspondam às necessidade reais dos atores envolvidos, o cultivo da prática colaborativa em torno do compartilhar as tensões e anseios presentes nas experiências possibilitam a transformação no

contexto social e educacional (LIBERALLI, 2010). O compartilhamento das experiências representa o exemplo substancial que mobiliza o professor à transformar o conjunto de suas teorias e abordagens pessoais em objetos para uma reflexão (ABRAHÃO, 2002), uma prática direcionada para o “pensar” além da “zona de conforto” e assim (re)aprender a partir das falhas profissionais.

O excerto 40 possui esse tipo de significado e ainda contempla um conjunto de verbos que denotam a cognição do professor associadas ao desenvolvimento profissional e prática de ensino na sala de aula. Os verbos que marcam essas cognições estão manifestados no “ter” que pode corresponder ao “saber”; o “fazer”; o “pensar” e, por fim, o “perceber” correlacionado ao ato do “saber”. O principal significado que representa a insegurança da ProfLI é quanto ao surgimento de questionamentos acerca da qualidade de sua PLCP (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) no momento de participação de um evento avaliativo, configurado pelo EPPE. O exame de proficiência foi um instrumento responsável em despertar a consciência crítico-reflexiva da ProfLI em torno de uma das principais deficiências presentes no componente profissional, a proficiência do professor de línguas (BAFFI-BONVINO, 2010; BERGSLEITHNER, 2009; CELANI, 2010; CONSOLO, 2004, 2006b, 2008, CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2016).

A constituição dos sentidos reflexivos quanto às limitações de utilização da língua-alvo como suporte para gerenciar as atividades didático-pedagógica em sala de aula (FREEMAN et al., 2015), e, por conseguinte, se associam ao nível de qualidade da PLCP do professor mobilizaram seus questionamentos. Esse elemento é ressaltado no seguinte trecho, “[...] difícil ter tantas perguntas e não saber onde buscar as respostas. [...]” e a ProfLI ainda acrescenta que as suas dúvidas se ampliaram quando da participação no exame de proficiência, conforme aponta em “[...] Ao fazer o EPPE obviamente não encontrei respostas prontas, mas passei a pensar em possibilidades. [...]”.

É possível sugerir com esse posicionamento que ao “fazer”, ou seja, vivenciar a experiência avaliativa de suas competências, em específico, a proficiência de professor, o exame conduziu a ProfLI ao “pensar” nas atitudes empreendidas em sua sala de aula e também sobre o fator profissional. Todo essa experiência, ainda, mobilizou a consciência crítica em torno de aspectos não contemplados e ensinados na aula, como as maneiras com que as abordagens estavam sendo implementadas, segundo o discurso presente neste trecho, “[...] muito importante para perceber não somente o que estava ensinando, mas também como. [...]”. Neste trecho, pode-se inferir que a ProfLI constitui duas questões conflitantes para “si” no papel de professora – o que estou fazendo de errado? e como eu realizar a prática em sala

de aula com efetividade?. Os dois questionamentos marcam a conscientização da ProfLI sobre a qualidade e utilização apropriada de sua PLCP com a LI no cotidiano profissional.

Os exemplos subsequentes correspondem às cognições materializadas no segundo ciclo experiencial e apontam para o desenvolvimento de iniciativas de atitudes didático-pedagógicas conscientes. Essas atitudes influenciam a ProfLI para a retomada e (re)significação de práticas herdadas na formação e que podem transformar as inquietações pertencentes à “zona de conforto”.

De acordo com o excerto 41 pode-se inferir que as dimensões de atuação profissional da prática de ensino são ampliadas na discussão e também apontam as decisões (re)descritas, possibilitando assim a condução de respostas para as necessidades dos aprendizes e da ProfLI em sua sala de aula. A atitude de aproximar os conteúdos com as expectativas da turma para que a aula torne-se participativa e responsiva com o planejamento pode sugerir um aspecto da CP denominado de processo genérico (BORG, 2006). O discurso da ProfLI pode sugerir uma tentativa de articular seus conhecimentos/abordagens pessoais (ALMEIDA FILHO, 2010) adquiridas no percurso da prática didático-pedagógica para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem adequado às expectativas do contexto social da sala de aula.

Essa interpretação está marcada no trecho, a seguir, “[...] Buscar levar para a sala de aula assuntos que contribuam para o aprendizado dos alunos e com os quais eles se identificam facilita bastante no desenvolvimento [...]”. O verbo em destaque “buscar levar” pode sugerir um ação cognitiva da ProfLI para conduzir a prática de ensino contextualizada com as necessidades dos aprendizes. A ação também pode indicar um ato de “fazer” alguma transformação no processo de ensino, convergindo para ambos os atores (a professora e os aprendizes).

Outras cognições que materializam as reflexões da ProfLI são exemplificadas no seguinte trecho, “[...] nem sempre me planejo pensando neste aspecto. E é dentro da sala que percebo, muitas vezes pelo *feedback* dos alunos que há falhas naquele processo; percebo outras maneiras que seriam mais eficazes [...]”. O exemplo demonstra que o processo genérico não é constituído em consonância com as necessidades da sala de aula. Contudo, a ProfLI inicia esse processo a partir dos encaminhamentos e respostas estabelecidas na interação com os aprendizes, ao passo que consegue distinguir as lacunas para nortear possíveis equacionamentos na prática didático-pedagógica. O discurso também manifesta um tipo de progressão cognitiva, iniciando pelo estrutura verbal “planejo pensando” que pode denotar o ato de “pensar” e “fazer”, com a repetição do verbo “percebo” correspondente ao ato do “saber”. As cognições atuam como indicadores da reflexão da ProfLI, de alguma maneira

figurando-a como agente reflexiva (RICHARDS; LOCKHART, 1994; WALLACE, 1998), ao passo que representam uma contínua sequência possibilitando o emergir de suas indagações, inquietações e anseios direcionados para o contexto da sala de aula e prática de ensino (BORG, 2006).

O excerto 42 inicia com a seguinte indagação da ProfLI, “[...] Se é algo que eu sei, por que eu não coloco em prática? Além da insegurança que sempre tive de utilizar o que sei em sala, percebi também que falta preparação. [...]”, que pode representar o cenário conflituoso vivenciado na história de sua formação profissional. As cognições que demarcam a insegurança são materializados por meio do ato de “saber” seguidas das variações representativas de suas atitudes pedagógicas de prática da sala de aula exemplificadas em “sei” e “percebi”.

Outras cognições marcam, de certo modo, a efetividade de suas práticas representadas no ato de “fazer” que no discurso configuram-se como “colocar em prática” e “tive de utilizar”. Todos essas cognições demonstram o crescimento da consciência reflexiva da ProfLI relativa aos problemas de gerenciamento pedagógica no contexto da sala de aula. É possível também observar que as posturas são (re)significadas a partir da progressão dos pensamentos, por sua vez materializados pelos verbos componentes dos princípios da CP (BORG, 2003), os conjuntos de experiências, valores e abordagens pessoais do professor (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2010) e a instrumentalização da prática reflexiva direcionada para o foco do professor como agente e pesquisador de sua própria realidade profissional (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ZEICHNER; LISTON, 2014; WALLACE, 1998).

Outro conflito que consolida a cognição da insegurança da ProfLI está relacionado às suas atitudes de ensinar utilizando a língua-alvo com frequência e como principal meio de instrução (FREEMAN, 2017) para gerenciar a prática didático-pedagógica. Esse discurso está exemplificado no seguinte trecho, “[...] eu ir para sala pensando apenas no que já sei ou acho que sei me deixa na dúvida e tenho medo de arriscar, isso referente ao uso da língua. [...]”. Como pode-se observar, a ProfLI materializa o “medo” de viabilizar seus “pensamentos” acerca de uma postura convergida para uma prática efetiva de ensino na sala de aula e também responsiva para as suas expectativas, como também dos aprendizes, partindo do fluxo das cognições do “fazer”, “pensar” e “saber”. A progressão destas cognições pode também sugerir um efeito do pensamento reflexivo da ProfLI acerca das inquietações profissionais que acompanham e influenciam seu desenvolvimento profissional.

Um aspecto presente nesse discurso é a inquietação sobre o questionamento em

utilizar a língua-alvo de maneira efetiva em sua sala de aula, ou seja, instruindo, explicando e respondendo aos aprendizes, uma vez que pode mobilizar a motivação de todos os atores do contexto. A ProfLI reflete ainda que “[...] orientar um aluno na realização de uma tarefa usando a língua alvo, eu posso até ter ideia de como fazer isso, quais construções utilizar, porém se não verifiquei, não treinei anteriormente provavelmente eu não o farei. [...]”. Pode-se notar que as cognições neste trecho estão marcadas pelo ato do “fazer”, ainda configurando uma dimensão imaginada de como executar com eficácia quanto ao uso da LI como suporte para efetivar suas ações em sala de aula.

As expressões “orientar; realização de uma tarefa; posso ter a ideia de como fazer; utilizar” podem representar o desejo, anseio e “fazer” imaginada da prática de ensino e em “verifiquei; treinei; farei” também sugerem a necessidade de desenvolver com frequência as competências profissionais de professor. Conforme essas interpretações, o exemplo apresentou as cognições da ProfLI relativas à sua insegurança de domínio da LI para utilização das atividades geridas em sua sala de aula. De certa maneira, observa-se o impacto que os instrumentos reflexivos da investigação, como, por exemplo, as narrativas, sessões reflexivas, a autoavaliação, e o EPPLE possibilitaram o resgate de experiências, tornando assim a ProfLI consciente quanto ao aprimoramento destas deficiências profissionais, em específico, o da PLCP, parte essencial de suas competências profissionais de professor.

No primeiro ciclo experiencial foi possível interpretar que as atitudes convergiam para um conjunto de questionamentos, dúvidas e inseguranças quanto aos conflitos de formação e prática de ensino. No segundo ciclo experiencial, a prática reflexiva também implementada como um instrumento no decorrer de toda a investigação possibilitou o desenvolvimento da criticidade e da (re)significação sobre as fontes teórico-práticas/abordagens de ensino do professor (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2010). Os ciclos experienciais estão intrinsicamente inter-relacionados, apesar de ocorrem em contextos educacionais diferenciados retratam um cenário frequente do cotidiano do professor de línguas.

Com o intuito de complementar a análise interpretativa dos ciclos experiências e das cognições da ProfLI decorrentes desta investigação, as discussões subsequentes contemplam cada uma das dimensões cognitivas propostas e desenvolvidas nos princípios da CP definidas por (BORG, 2003) manifestadas nos verbos do ato de “pensar”; “saber”; “acreditar” e “fazer” exemplificadas pelo quadro 24.

No parágrafos seguintes as análises destas cognições serão ampliadas com a finalidade de apresentar outros exemplos que apontem aspectos da (re)significação das experiências da ProfLI.

Os exemplos seguintes abrangem a materialização discursiva representada pela cognição do “pensar”. A discussão principal consiste na insegurança da ProfLI quanto à utilização da língua-alvo para gerir as práticas de sua sala de aula, o que também pode convergir os desafios da formação profissional (DIAS, 2011) enfrentados por professores de línguas sobre a qualidade insuficiente (CELANI, 2010; CONSOLO, 2004, 2006b, 2008; BAGHIN-SPINELLI, 2002) da PLCP (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). Para tanto serão apresentados exemplos de elementos discursivos que comprovem o impacto crítico-reflexivo de instrumentos avaliativos das competências profissionais do professor de línguas, neste caso o EPPLÉ como um dos mobilizadores da (re)significação da CP (BORG, 2003).

Desta maneira, a cognição do “pensar” inclui os exemplos 43, 44 e 45, a seguir:

[...] Referente aos **assuntos abordados**, **penso** que os mesmos **estão relacionados com** algumas **questões levantadas dentro do ambiente acadêmico**, e em maior grau **com o que é vivenciado** com quem já lida **com a prática educacional**. [...] *ExNart (43)*

[...] Acho que não consegui expor muito bem o que deveria ser feito. **Penso que falta mais envolvimento de minha parte e também por parte dos alunos**. Os alunos também caíram no comodismo. [...] *ExNart (44)*

[...] **Penso ainda que a persistência deve ser constante**, pois **eu sou professora não para que meus alunos aprendam tanto quanto eu, mas para que sejamos mais juntos**. Quanto mais eu estiver preparada, mais terei a oferecer. [...] *Autoav (45)*

Os exemplos apresentados partem da interpretação de que a ProfLI também constitui suas (re)significações partindo da prática reflexiva (ABRAHÃO, 2001a; ZEICHNER; LISTON, 2014) sobre suas inseguranças, dúvidas e anseios do contexto profissional. Como é possível observar, o excerto 43 representa a experiência da ProfLI por meio da autoavaliação das tarefas orais do EPPLÉ, ao passo que também tenta correlacionar as dificuldades enfrentadas com a sua falta de PLCP para responder o exame. As dificuldades representadas nas tarefas orais do exame também possibilitaram um resgate de experiências semelhantes do contexto profissional.

Ao expressar sua dificuldade em atingir as respostas esperadas para as tarefas do EPPLÉ, a ProfLI “pensa” que os tópicos abordados relativos ao uso da língua-alvo para administrar suas rotinas pedagógicas e as “[...] questões levantadas dentro do ambiente acadêmico [...]” possui relação “[...] com o que é vivenciado [...]” na “[...] prática educacional [...]”. Então, entende-se que o conhecimento de língua como base para exercer um ensino da LI com objetivos de aprendizagem funcionais, na posição da ProfLI, apenas podem perpassar

por uma avaliação, no caso o EPPLÉ, quando os sujeitos avaliados possuem experiências profissionais. É uma reflexão que corrobora para a aproximação das inseguranças e o anseio de transformar o contexto formativo-profissional por meio de atitudes conscientes em torno da responsabilidade do papel do professor de línguas.

No excerto 44, a materialização do “pensar” pode sugerir níveis de relação com o contexto de atuação profissional. A ProfLI narra sua experiência relativa ao aproveitamento de sua prática na sala de aula, uma vez que observa-se uma sensação negativa de cobrança para atingir as expectativas profissionais. A ProfLI também “pensa” que “[...] falta mais envolvimento de minha parte e também por parte dos alunos. [...]”, o que denota ausência na constituição de uma cultura da cooperação e partilha de ideais entre os atores que convivem em contexto semelhante. Esse discurso pode pontuar uma questão relevante para que os resultados da prática de ensino sejam efetivas, associadas ao estabelecimento de hábitos fundamentados na colaboração (BURNS, 2003) de que a sala de aula representa a constituição de uma comunidade de prática (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998).

O compartilhamento de conhecimentos decorrem da construção do espaço, no qual estas relação possuem caminhos de cíclicos de aprendizagem. O processo cíclico de aprendizagem pode possibilitar uma ação produtiva, uma reflexão produtiva a partir da (re)construção de seus conceitos tradicionais e do espaço profissional (BOUD, 2010). A consciência de que a sala de aula e os atores que experienciam a realidade do ensino de línguas são elementos que circundam a constituição de uma comunidade, no sentido de promover a motivação para compreender que a aprendizagem sobrevém da inter-relação cooperativa, coletiva e colaborativa.

A autoavaliação apresentada no excerto 45, demonstra que apesar das indagações sobre qual a prática adequada para a sala de aula, o nível de relação responsiva com os aprendizes e as lacunas decorrentes da formação (CELANI, 2010; CONSOLO, 2003; 2017) coexistirem, a ProfLI continua assumindo as responsabilidades de seu papel no contexto profissional. Essa interpretação exemplifica-se no seguinte trecho, “Penso ainda que a persistência deve ser constante, pois eu sou professora não para que meus alunos aprendam tanto quanto eu, mas para que sejamos mais juntos [...]”. O “pensar” acerca de suas dificuldades são fatores que propiciam a prática da reflexão do cotidiano profissional da ProfLI. Dessa maneira, o processo de aprendizagem é considerado pela ProfLI como um projeto de socialização dos conhecimentos, em que todos os atores (professora e aprendizes) convergem suas ações para o coletivo (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998). É com essa mobilização do conhecimento como elemento socializador da aprendizagem que as

complexidades da prática didático-pedagógica da ProfLI são enfrentadas com consciência a partir de princípios críticos e construtivos. A reflexão presente nestes discursos representam a dinâmica com que essa prática acerca do “pensar” em face aos cenários conflituosos da atividade profissional constitua-se como uma atividade intelectual (KUMARAVADIVELU, 2003) e, ainda, a materialização da realidade concreta (FROST, 2010).

As cognições representadas pelo ator do “saber” podem caracterizar os caminhos que indiquem a prática da reflexão desenvolvida para (re)significar as experiências da ProfLI. Em geral, os exemplos representativos desta dimensão (re)significam aspectos em torno da conhecimento pessoal e acadêmico como base para a prática do professor de línguas (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2016; CARTER, 1990; FREEMAN; GOLOMBEK, 1998). A prática reflexiva permitiu a produção destes discursivos também fundamentou-se no princípio de que o professor pode utilizar esse instrumento para reavaliar, rever, transformar, aprimorar a sua atitude profissional (MATTOS, 2000; FREITAS, 2004). As experiências também contribuem como construto (MICCOLI, 2006) fundamental para compreender as inter-relações presentes na atitude profissional da ProfLI.

Na sequência, os exemplos 46 e 47, auxiliam na compreensão dessa cognição.

[...] **Não basta o professor saber o conteúdo, ele está ali para possibilitar que o aluno compreenda também [...]**
ExNart (46)

[...] O processo de elaboração de materiais para aplicação posterior com os alunos não foi tão simples, inclusive devido **a cautela necessária para produzir um material com qualidade, que alcance os objetivos almejados.** O que seria abordado no material, por exemplo, deveria estar de acordo com o que os alunos já veriam nos materiais utilizados pela escola, e **ainda ser capaz de suprir as necessidades de aprendizado no que trabalharíamos.** [...]
ExNart (47)

Conforme os exemplos apresentados, a ProfLI constitui suas reflexões a partir da materialização da cognição do “saber”. O “saber” está representado pelos seguintes sinônimos do “compreender”, “alcançar” e “ser capaz”. Essa cognição surge das experiências advindas das observações e da aplicação das unidades didáticas. Dessa maneira, pode-se inferir que o conhecimento representado como base fundamental para a formação do professor (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998), no discurso da ProfLI está representado pelo domínio do conteúdo, ao passo que molda seu papel como uma profissional responsável em atender as expectativas dos aprendizes.

No excerto 46, em destaque, “[...] Não basta o professor saber o conteúdo, ele está ali para possibilitar que o aluno compreenda também [...]”, a ProfLI demonstra um dos princípios profissionais que orientam sua prática pedagógica. O “saber do professor” e a

“compreensão do aprendiz” são dois núcleos inter-relacionados que promovem a compartilhamento de ideias, experiências e conhecimentos, como também podem possibilitar uma transformação na formação profissional (WALLACE, 1998).

No excerto 47, a ProfLI autoavalia sua experiência na produção e aplicação da unidade didática. Esse excerto demonstra que a adoção de uma postura autônoma e independente na seleção de conteúdos e recursos composicionais da unidade didática foi complexa, visto que demandava da ProfLI motivação para seguir caminhos distantes de sua “zona de conforto”. A ProfLI (re)significa suas fontes teóricas e os movimentos de sua prática (ABRAHÃO, 2001a; ZEICHENER; LISTON, 2014) com atitudes transformadoras de questões da sua profissão.

Consoante à essas experiências, a seguinte passagem, “[...]a cautela necessária para produzir um material com qualidade, que alcance os objetivos almejados.”, manifesta a postura autônoma da ProfLI em propiciar um contexto de ensino motivador para que os aprendizes identifiquem a qualidade na apresentação da unidade, como também que possam sentir-se engajados em participar da aula. E no sentido de construir conhecimento a partir do “alcance” dos objetivos de aprendizagem propostos para efetivar a ação da ProfLI. O exemplo seguinte sugere essa ação, “[...] ainda ser capaz de suprir as necessidades de aprendizado no que trabalharíamos.” Desse modo, a organização do conteúdo da aula e a unidade didática produzida são elementos que respondem às suas expectativas, como também dos aprendizes, uma vez que possam orientar a transformação das atitudes didático-pedagógicas na sala de aula.

Os excertos 48 e 49, a seguir, correspondem à cognição do “acreditar”.

[...] O fato de muitas vezes **eu ir para sala pensando apenas no que já sei ou acho que sei me deixa na dúvida e tenho medo de arriscar, isso referente ao uso da língua.** Por exemplo, orientar um aluno na realização de uma tarefa usando a língua alvo, eu posso até ter ideia de como fazer isso, quais construções utilizar, porém se não verifiquei, não treinei anteriormente provavelmente eu não o farei. **Essa insegurança vem do fato de que não uso a língua alvo constantemente em outros contextos, e para mim essa falta de prática meio que “adormece” o que já sei.** E não deixa de ser isso. Contudo, **não sei por que levei tanto tempo para entender que o contexto mais propício para eu utilizar a língua alvo, enquanto professora, seria na sala de aula.** [...]

Autav (48)

[...] Às vezes não me atento ao retorno que uma avaliação pode ter em relação ao **aprendizado de meus alunos.** Porém, quando, por exemplo, em uma prova os alunos apresentam dificuldades diante de uma questão, de um conteúdo é que procuro novas formas de apresentar os conteúdos a fim de retirar as dúvidas dos alunos. **Isso não acontece só com provas escritas, mas em um trabalho, um seminário, por exemplo, que eu perceba uma dificuldade comum apresentada por uma parcela de alunos, tento realizar tarefas que acredito que possam colaborar na superação das dificuldades.** [...]

Autav (49)

Os significados desta cognição estão manifestadas acerca do “saber como conduzir as rotinas da aula utilizando a LI”, o “entender que o contexto da sala de aula possibilita o exercício da sua PLCP” e o “considerar que a prática avaliativa não finda-se no produto final, mas em uma proposta responsiva às expectativas de aprendizagem”.

No excerto 48, a seguir, “[...] eu ir para sala pensando apenas no que já sei ou acho que sei me deixa na dúvida e tenho medo de arriscar, isso referente ao uso da língua.” e “Essa insegurança vem do fato de que não uso a língua alvo constantemente em outros contextos, e para mim essa falta de prática meio que “adormece” o que já sei.” Essas passagens apontam para o “acreditar” da ProfLI acerca de sua competência para administrar tarefas cotidianas da sala de aula, uma vez que suas expectativas profissionais influenciam no surgimento dos conflitos e inseguranças.

A ProfLI também “acredita” que o contexto fundamental para a exercer uma postura comunicativa utilizando a língua-alvo é a sala de aula. O presente discurso pode está representado no trecho seguinte, “[...] não sei por que levei tanto tempo para entender que o contexto mais propício para eu utilizar a língua alvo, enquanto professora, seria na sala de aula.[...]” O “saber” e o “entender” compõem a cognição do “acreditar” da ProfLI quanto à compreensão de que a sala de aula também é um espaço para seu desenvolvimento profissional, no sentido de promover o engajamento em utilizar a língua-alvo como instrumento frequente na rotina pedagógica.

Além destes discursos representam objetos de desenvolvimento profissional, a realidade contextual da sala de aula também ampliam o conhecimento, as abordagens e teorias pessoais do professor (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2010; FREEMAN; GOLOMBEK, 1998). A progressão destas reflexões produtivas são indícios de que a ProfLI constitui sua perspectiva crítica para ampliar os conceitos/conhecimentos (KUMARAVADIVELU, 2003) de ordem teórica e prática, e, por conseguinte, desenvolvem instrumentos para a esses aspectos da formação profissional sejam contínuos (DAY, 1999; BORG, 2015) em benefício de um professor consciente e responsável.

Uma prática avaliativa orientada por procedimentos que atendam às expectativas dos aprendizes é um dos conflitos experienciados pela ProfLI. O trecho, a seguir ilustra esta proposição, “Às vezes não me atento ao retorno que uma avaliação pode ter em relação ao aprendizado de meus alunos.” No excerto 49 é possível inferir que a ProfLI demonstra “cuidados” e “preocupações” sobre uma prática avaliativa conciliada com os objetivos de aprendizagem, na medida que outros conflitos do seu cotidiano profissional influenciam para a atenção esteja direcionada apenas no produto final (na nota de uma prova ou teste). A

identificação das dificuldades apresentadas em resultados de avaliação figuram-se como representações negativas e positivas da prática profissional em sua sala de aula. Os sinais que orientam a ProfLI para (re)constituir suas fontes teóricas e conhecimentos experienciais (ABRAHÃO, 2002; ZEICHNER; LISTON, 2014) assumidas na prática didático-pedagógica.

A cognição do “acreditar” ainda manifesta-se no trecho, a seguir, “[...] Isso não acontece só com provas escritas, mas em um trabalho, um seminário, por exemplo, que eu perceba uma dificuldade comum apresentada por uma parcela de alunos, tento realizar tarefas que acredito que possam colaborar na superação das dificuldades. [...]”. Essa passagem pode demonstrar que as tentativas para superar as dificuldades dos aprendizes identificadas no processo avaliativo são (re)significações sobre o contexto como uma comunidade de participantes que possuem objetivos de aprendizagem semelhantes (FREEMAN; GOLOMBEK, 1998). Assim, os sentidos da cognição do “acreditar” são movimentos que mobilizam as decisões “[...] na superação das dificuldades [...]” da ProfLI para constituir a socialização dos conhecimentos e experiências dos aprendizes em sala de aula.

Os excertos 50 e 51 representam a cognição do “fazer”.

[...] Alguns fatores me levam a na maioria da vezes utilizar a língua materna. Um dos fatores é a rejeição de alguns alunos pela matéria, sempre dizendo que não entendem nada. Em outras vezes **o próprio conteúdo e a dúvida de como fazer com que os alunos o compreendam também me fazem não falar em inglês.** E algumas vezes a insegurança. Particularmente, sei que tenho conhecimento para atuar na docência de outro idioma, porém sei também que deveria estar mais preparada, em relação a proficiência. [...]

ExNart (50)

[...] **O que 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.** [...]

ExNart (51)

No excerto 50, a ProfLI relata que as condições de seu contexto profissional influenciam a pouca utilização da língua-alvo para administrar as atividades em sala de aula. As (re)significações sobre essa experiência pode de alguma maneira conduzir a ProfLI para a compreensão de que a utilização da PLCP deva ocorrer em movimentos contínuos. Esses movimentos podem correlacionar-se com os seus fazeres em sala de aula. O interesse dos aprendizes e o tipo de conteúdo abordado na aula também contribuem para que o uso do inglês por parte da ProfLI e dos aprendizes se torne uma tarefa em contínua construção.

O trecho seguinte exemplifica esta interpretação, “[...] o próprio conteúdo e a dúvida de como fazer com que os alunos o compreendam também me fazem não falar em inglês. [...]” Ainda é possível compreender neste trecho que a ProfLI tem consciência das lacunas na

PLCP são também influenciadas pelo conjunto de suas indagações sobre o “fazer” com que o conteúdo e aula estejam articuladas para alcançar os objetivos de aprendizagem. A cognição do “fazer” ainda desloca-se em dois caminhos cíclicos – com que os aprendizes apreendam o conteúdo e com que a ProfLI mobilize seus conhecimentos da língua-alvo (FREEMAN et al., 2015) com eficácia em sala de aula. A conciliação desses dois caminhos podem promover a autoconfiança e a sensibilidade da ProfLI para (re)constituir suas abordagens pessoais, fontes teóricas e práticas (ABRAHÃO, 2001a; ALMEIDA FILHO, 2010; ZEICHNER; LISTON, 2014) decorrentes das experiências profissionais.

O excerto 51 expressa os aspectos positivos considerados pela ProfLI, no que concerne as tomadas de decisão em utilizar a língua-alvo para executar as rotinas da sua sala de aula. O reflexo dessas respostas positivas é representado pelas atitudes dos aprendizes, ao que tornam a ProfLI consciente de que práticas assumidas em contextos de prática pedagógica anteriores devem perpassar por mudanças. Dessa maneira, pode-se inferir que a experiência de refletir sobre atitudes (MICCOLI, 2006) realizadas no contexto profissional (re)significam as antigas abordagens de ensino pessoais influenciam para que as relações de socialização externa e interna à sala de aula sejam constituídas com o “fazer” contínuo.

A “prática”, o “passar a usar” e “fazer” expressam também dimensões distintas na experiência profissional da ProfLI. O primeiro elemento corresponde ao estabelecimento de uma cultura/hábito que aprimore a sua PLCP, na medida em que favoreça as decisões da sala de aula, assim permitindo com que as necessidades dos aprendizes e da ProfLI sejam respondidas. O “passar a usar” pode expressar a progressão de mudanças acerca das atitudes didático-pedagógicas. O uso de expressões na LI, embora concentradas em exemplos dos conjuntos lexicais e tópicos gramaticais quando usados com frequência podem demonstrar posturas positivas. O “fazer” relaciona-se às posturas anteriores da ProfLI acerca da rotina pedagógica com o uso frequente de comandos e instruções orientadas com o uso do recurso da tradução do conteúdo em sala de aula.

Com base na análise apresentada neste capítulo, um conjunto de interpretações foi estabelecido com os elementos da CP (BORG, 2003; 2006; 2012; WOODS, 1996) e os discursos produzidos pela ProfLI. Em consonância com os discursos advindos das experiências profissionais, a proposta de análise intentou inter-relacionar características que representam as (re)significações da ProfLI mobilizadas a partir da constituição de práticas colaborativas (BURNS, 2003) e reflexivas (ZEICHNER; LISTON, 2014). A análise interpretativa dos discursos presentes nas experiências também possibilitam a ampliação do conhecimento do ProfP acerca das contínuas problemáticas herdadas do processo formativo e

profissional que se distancia da realidade social presente no cotidiano do ensino de línguas (CELANI, 2010).

Compreender de que maneira essas experiências constituem e manifestam as cognições da ProfLI na sua prática profissional reforçam a necessidade de concentrar ações direcionadas para a prática da reflexão e da colaboração (ZEICHNER; LISTON; 2014). A socialização das expectativas, inseguranças e conflitos que demarcam as atitudes do professor torna-se um dos instrumentos mediadores para a conscientização sobre a responsabilidade do DPC (DAY, 1990; BORG, 2015). É observando esse cenário investigativo que os ciclos experiências apontaram para um progresso representativo da ProfLI a partir das manifestações discursivas de suas cognições. Conforme as interpretações apresentadas nesta análise, as cognições contemplaram (re)significações das experiências sobre as inseguranças, dúvidas, questionamentos e expectativas profissionais. Neste conjunto de elementos discursivos, pode-se sugerir que dois aspectos representam a (re)significação da ProfLI – o primeiro contempla a constituição de sua “zona de conforto” e o segundo corresponde aos sentidos demarcadas pela reflexão e (re)avaliação dos desafios enfrentados durante as experiências profissionais.

Consoante às análises apresentadas no presente capítulo, foi possível mapear os principais aspectos e características componentes das experiências vivenciadas pela ProfLI durante o percurso de pesquisa interventiva no contexto profissional. Esses aspectos estão materializadas por elementos discursivos que indicam os percursos profissionais da ProfLI, no sentido de oportunizar um envolvimento aproximado e colaborativo por meio da partilha de experiências com o ProfP.

O compartilhamento das experiências possibilitou a identificação dos desafios frequentes da prática profissional, na medida em que destacam como as inseguranças quanto à suas atitudes didático-pedagógicas em sala de aula concernentes com as tomadas de decisão acerca do fazer “o certo” e “o errado”; a falta de confiança quanto à utilização da LI como um suporte contínuo para efetivar as atividades de ensino, ou seja, o nível de qualidade da PLCP do professor (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) e a expectativas em responder as necessidade reais dos aprendizes. Deste modo, a prática reflexiva representou um significativo apoio para conduzir o desenvolvimento da consciência crítica (WALLACE, 1998) em torno das dificuldades evidenciadas pelo discurso da ProfLI, ou seja, possibilitou a manifestação de suas dimensões cognitivas não observáveis da prática didática e pedagógica (BORG, 2003).

A partir do integração dessas experiências foi também possível propor iniciativas que mobilizassem o desenvolvimento profissional como atividade contínua (DAY, 1990; BORG, 2015) revisitando antigas inquietações do professor. O desenvolvimento contínuo está

representado nesta investigação a partir da compreensão de que esse processo também pode decorrer da atitude de (re)significação sobre os conhecimentos, conceitos, abordagens e realidades contextuais da prática profissional.

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.

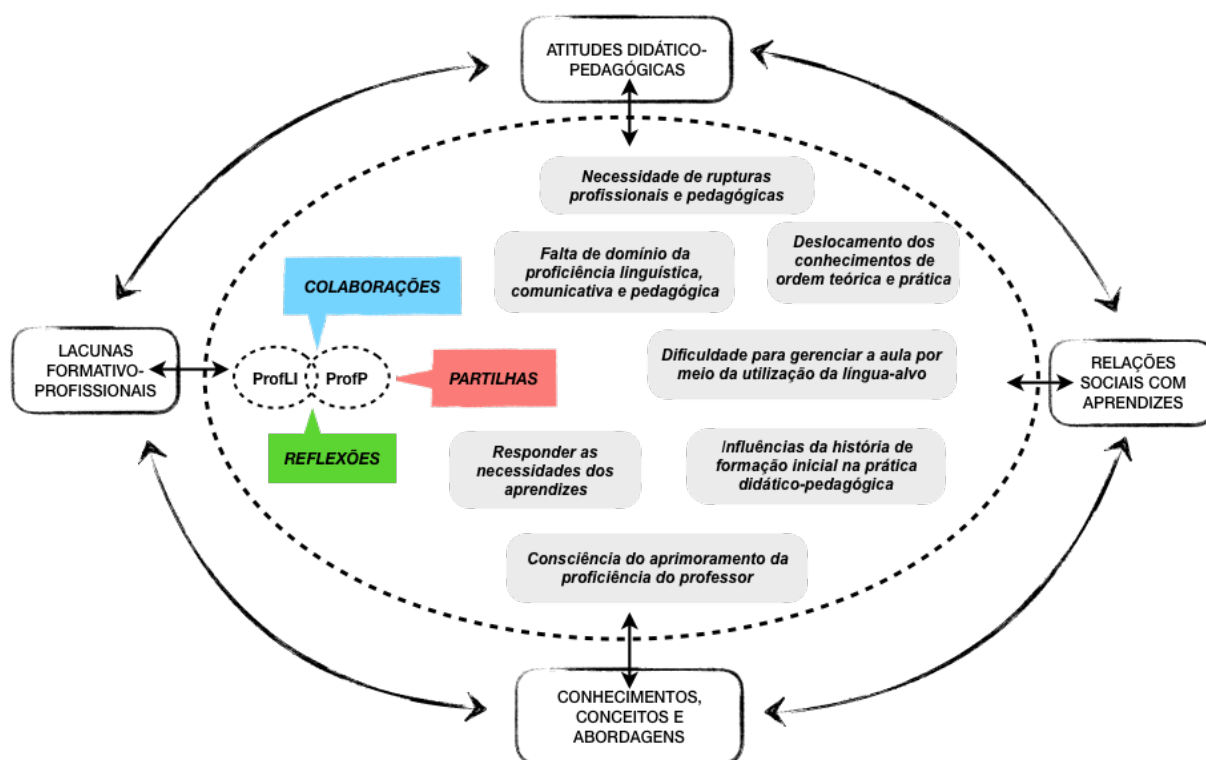
Com base nas considerações apresentadas, a presente investigação defende a proposta de um desenvolvimento profissional do professor de LI em serviço a partir da constituição de práticas colaborativas e reflexivas. As experiências do professor materializam um conjunto de cognições, ou seja, as dimensões 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 tonar 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 oralidade não <u>era meu destaque</u> (inclusive nas aulas de inglês), embora eu até me <u>saísse bem</u> , 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 consequentemente 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 sobrevivem 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-se sua consciência a partir da avaliação de seus valores

pessoais 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 EPPL, 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 EPPL, 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 advém 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 interpretações 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 EPPLÉ em dois momentos distintos. O objetivo em aplicar o EPPLÉ 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 EPPLÉ. Conforme detalhado no Capítulo II de metodologia, o EPPLÉ 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 internet, 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 Lingüística 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 Orais 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 indutórios 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 importância 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: WITTROCK, 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, Hécio de P.; ALVARENGA, Magali B.; CONCÁRIO, Marcelo; MARTINS, Teresa Helena B.; SILVA, Vera L. T. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPL): 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 EPPL. **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 EPPL 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 CLAPFL**, 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 visãoêmica**. 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 Jandyrá 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Recursos digitais e comunidades de prática em escolas de nível fundamental de Cruzeiro do Sul – Acre: uma proposta de elaboração de material didático para o desenvolvimento da competência oral em Língua Inglesa”²¹, sob responsabilidade do pesquisador Rodrigo Nascimento de Queiroz. O estudo será realizado com professores de inglês que atuam do 6º ao 9º ciclo do ensino fundamental, por meio da aplicação de duas versões do Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPE), no início e ao final da coleta de dados, em conjunto com uma oficina para a produção de material didático utilizando-se de recursos digitais direcionados para o desenvolvimento da competência e proficiência oral nas aulas dos professores participantes. A proposta da pesquisa objetiva, a partir da iniciativa de produção de materiais didáticos por meio de recursos digitais, propiciar a constituição de uma Comunidade de Prática, na medida em que possibilite o mapeamento de um processo reflexivo e crítico no que tange ao aprimoramento das competências e proficiência oral dos participantes envolvidos. Os riscos à sua saúde serão mínimos: poderão ocorrer eventuais desconfortos tais como constrangimentos emocionais, uma vez que os participantes estarão compartilhando suas experiências e crenças acerca do contexto de práticas sociais e profissionais, e talvez desconforto decorrente do resultado obtido no EPPE, que será divulgado individualmente a cada participante da pesquisa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. As informações relativas à sua identidade e à sua escola serão preservadas, em futuras divulgações e publicações sobre a pesquisa. Os professores serão denominados por P e números sequenciais, por exemplo, P1, P2, P3. E, para assegurar o sigilo nas postagens online por meio de narrativas na rede social *Edmodo*, será criado um grupo privado, no qual somente você, o professor-pesquisador e os respectivos participantes da pesquisa poderão visualizar as informações. O uso destes dados será utilizado somente para o propósito de estudos na área de formação de professores. Deste modo, somente os membros deste grupo privado poderão utilizar a identificação P1, por exemplo, para nomear suas narrativas postadas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a articulação de banco de dados para o grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências (ENAPLE – CCC), bem como para a sistematização consistente de propostas didáticas e pedagógicas direcionadas para o aprimoramento do ensino de inglês no ensino fundamental da escola pública. E, ainda para a composição de material de pesquisa, reproduzidos em artigos e ensaios científicos na temática de formação de professores.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Usuário ou responsável legal

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador.

²¹ A proposta em formato de projeto de doutorado foi submetido ao Comitê de Ética da UNESP – São José do Rio Preto na plataforma Brasil em janeiro de 2016. A aprovação foi apresentada em 14 de março de 2016 na reunião do Comitê de Ética. Desta forma, no decorrer do cronograma do projeto, com a revisão de literatura e o planejamento para aplicação da pesquisa, um série de mudanças foram realizadas no corpo original da proposta para que os resultados estivessem coerentes com a presente tese.

APÊNDICE B: Roteiro da narrativa do perfil da professora de LI

NARRATIVA – PERFIL DO PROFESSOR/PARTICIPANTE

Caro Participante,

O presente roteiro auxiliará na produção de uma narrativa que delineará seu perfil profissional e pessoal de “ser” professor de inglês no contexto de educação de línguas na escola pública localizada no interior da Amazônia Ocidental.

Na sequência estão elencadas questões para nortear sua narrativa:

1. Fale sobre você no papel de:
 - (a) professor de inglês no interior da Amazônia Ocidental
 - (b) profissional em formação contínua
 - (c) sujeito social nas práticas culturais e comunitárias
 - (d) sua trajetória de vida na formação acadêmica e pessoal
2. Como você autoavalia seu nível de proficiência linguística, comunicativa e pedagógica na prática de ensino-aprendizagem de inglês no decurso de sua atuação profissional diária?
3. Quais mecanismos motivacionais você utiliza para impulsionar sua atuação profissional na sala de aula de inglês? Em sua opinião, o EPPLP possibilita o engajamento para a busca da mediação de sua (re) aprendizagem profissional? Aponte alguns fatores experienciados por você, na medida em que foram compartilhados com colegas do mesmo grupo de atuação profissional.
4. Quais desafios do presente e do futuro compõem seu processo de reflexão como professor de inglês partindo de sua realidade profissional? Esses desafios motivam sua busca pelo crescimento da qualidade da proficiência linguística, comunicativa e pedagógica de professor de inglês?
 - Tente descrever seu perfil e intermediar as posições apresentadas em sua narrativa com o que você pensa, sabe, acredita e faz como sujeito social e professor de inglês, inserido em sua realidade social de vivência.
 - Use imagens, áudio e texto para ilustrar seu perfil na narrativa. Para modalizar suas experiências, use o padlet.com para auxiliar neste processo.

APÊNDICE C: Roteiro para análise do contexto profissional

ANÁLISE DO CONTEXTO PROFISSIONAL – ROTEIRO

Este questionário objetiva mapear por meio da autoanálise de sua experiência profissional no ensino de inglês relativo à qualidade de proficiência nas dimensões linguística, comunicativa e pedagógica.

1. Com que frequência você usa/verbaliza seu discurso em inglês no contexto de ensino? Exemplifique quais as ações/situações que são verbalizadas em inglês.
2. Quais expressões em inglês você utiliza na sala de aula com os aprendizes para:
 - a. Explicar/introduzir o tópico do conteúdo
 - b. Esclarecer dúvidas
 - c. Dar instruções sobre as tarefas
 - d. Reconhecer/corrigir e apontar erros
 - e. Estabelecer a disciplina (manter a atenção da turma)
 - f. Comentar sobre o progresso da turma
 - g. Acrescentar outros exemplos
3. Aponte pontos positivos e negativos relativos à sua prática no uso da proficiência oral em inglês na sala de aula. Ilustre com exemplos de sua experiência.
4. Em uma escala de 0 à 10 qual nota você avalia seu desempenho relativo à proficiência no uso do inglês na prática em sala de aula? Explique o nível de escala da nota escolhida.
5. Que postura/papel você assume quanto ao desenvolvimento de sua proficiência linguística, comunicativa e pedagógica?
6. Considerando você como um dos atores deste contexto no uso de sua proficiência e foco na língua alvo em sala de aula, complete as seguintes ideias:
 - a. Ao falar em inglês na sala de aula eu sou
 - b. As minhas respostas em inglês sobre dúvidas dos aprendizes são
 - c. As minhas explicações em inglês são
 - d. As minhas correções em inglês são
 - e. Sugira outras metáforas para esse contexto
7. Comente cada uma das metáforas apresentadas na questão 6. Ilustre com acontecimentos de sua experiência profissional.
8. Com relação às trocas de experiências com os colegas da mesma área de ensino. Justifique suas respostas com exemplos de eventos deste contexto.
 - a. Qual a frequência do foco no uso do inglês?
 - b. Qual a frequência dos encontros/reuniões de planejamento?
 - c. Quais os principais tópicos de discussão nas reuniões?
 - d. Vocês comentam/discutem sobre o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas?

APÊNDICE D: Roteiro para as autoavaliações

ROTEIRO PARA AUTOAVALIAÇÃO DAS AULAS

Este guia auxilia na produção dos comentários autoavaliativos e fornecem subsídios para compreender aspectos de “como” e “o que” é realizado na sua prática, a partir dos eventos materializados nas gravações das aulas. Lembre-se de que os exemplos e fundamentos de seus comentários autoavaliativos estão presentes nas aulas gravadas.

1. Como você avalia a sua postura pedagógica?
2. Que princípios pedagógicos você identifica?
3. Qual(ais) indicio(s) de sua prática pedagógica influenciam os aspectos interpessoais (o nível de motivação) para renovar seus conhecimentos em sala de aula)?
4. Que/quais tipo(s) de conhecimento teórico (advindo do seu processo formativo – seja na formação inicial como na vivência em sala de aula) e conhecimento prático (presentes na cultura da sala de aula e na participação social) você identifica nas aulas gravadas?
5. Que/quais tipo(s) de experiências da prática de sala de aula e prática de ensino você identifica nas aulas gravadas?
6. De acordo com os exemplos identificados, na sua autoavaliação, de que maneira o conhecimento e as experiências influenciam seu processo de (re)significação para um desenvolvimento profissional contínuo?
7. Com relação a sua proficiência, como você autoavalia o conhecimento da língua em sala de aula para produzir explicações, esclarecer dúvidas e fornecer feedbacks aos aprendizes?
8. Você considera suficiente o nível de produção da proficiência linguística e comunicativa para administrar a prática pedagógica no sentido de atingir seus objetivos como também dos aprendizes?
9. Você identifica exemplos/indícios do seu processo de (re) aprendizagem como princípio para o desenvolvimento profissional contínuo?
10. Quais são as implicações desta pesquisa-ação na sua vida profissional e interpessoal?

APÊNDICE E: Trechos da narrativa reflexiva da participação no EPPL

Narrativa: exame de proficiência

Um teste proficiência pode levar um professor a pensar sobre várias situações que o circundam no seu ambiente profissional.

Ser professor de línguas tendo em vista a situação como o idioma e colocado e tratado no cenário educacional brasileiro, e também a situação do sistema educacional é com certeza um desafio.

Acredito que mais do que buscar avaliar o nível de proficiência de profissionais aprendizes do ensino de línguas, este teste faz com que o professor reflita sobre vários questionamentos que com o tempo, envolvidos pelas problemáticas educacionais, ficaram adormecidos.

Participar do teste a princípio deixou-me ansiosa, com certo receio, inclusive me coloquei no lugar dos meus alunos. Para mim, eu estava sendo avaliada.

Muitas questões me voltaram à mente. Questões que estiveram muito presentes quando eu ingressei na profissão e que apesar de pouco tempo lecionando, a correria para dar conta de todos os compromissos exigidos me fizeram com que deixasse de lado tais indagações. O que de certa forma não deveria acontecer, uma vez que tais reflexões relacionam-se com a maneira como irei direcionar minha prática, e mais do que ficar formulando perguntas é preciso buscar possíveis respostas para cumprir minhas tarefas satisfatoriamente.

Pensei muitas vezes se estava preparada para profissão. Se tinha base para sustentar a responsabilidade assumida. Talvez esse seja um dos receios dos professores: não estar preparado!

Ao mesmo tempo pensei na vida acadêmica, as aulas, as experiências e concluo que “alguma coisa eu aprendi”, na verdade bastante.

O fato de, enquanto professora deparar-se com uma realidade diferente daquela que vivenciamos em estágios é, a princípio, no mínimo assustador. O que fazer?

Obviamente não aprenderíamos tudo sobre lecionar em quatro anos dentro de uma sala de aula. No ensino temos estratégias que podem funcionar, mas não temos uma fórmula que seja exata. Entretanto, não por isso, deixamos de perceber que ainda existem muitos aspectos que deveriam ser contemplados na formação de docentes.

Sobre o teste, encontrei sim bastante dificuldade na resolução do mesmo. Todavia, percebi uma forma de trabalhar a avaliação da proficiência que muito se difere da utilizada na sala de aula.

Óbvio? Nem tanto.

Na maioria dos “discursos perfeitos” sobre como o ensino de línguas deve ser abordado dentro da educação básica, percebemos que várias estratégias válidas são mencionadas, aspectos que devem ser contemplados também, contudo a realidade muito se difere destas ideologias. Talvez porque os meios para concretizar tudo isso não sejam disponibilizados, dentre diversos outros fatores simples ou complexos, oriundos de uma discussão que não cabe nesta narrativa. [...]

APÊNDICE F: Transcrições das aulas observadas na Esc1 – Excerto

OBSAu1	TrAud1	Esc1	Data: 16.05.2015	Tempo: 36:50
[...] ProfLI: “Vamos continuar, é... ((?)) [] ((?)) ... e tu < > tradução? Tradução? < >?” Al4: “Feio, <i>ugly</i>”. ProfLI: “<i>Ugly</i>, feio, que é oposto de . . .?” []: “<i>Beautiful</i>” ProfLI: “<i>Beautiful</i>”. Al1: “<i>Ugly</i> é feio? Minha irmã tem um cachorro que o nome dele é <i>ugly</i>” ((?)) ProfLI: “< > ? Tradução” [] ((?)) ... [] ProfLI: “Tira a mão do rosto”. [] ((?)) ProfLI: “Na atividade de ((?)), o que que vocês tinham que fazer aí? [] um preparo de áudio com as palavras que estão nesta caixa, <i>inbox</i>. É... < > ler pra mim as palavras que estão no ((?))” ProfLI: “((?)) quais palavras que estão aqui?” Al5: “((?)) <i>story</i> ((?)) <i>yesterday</i>” ProfLI: “aí vocês têm um áudio que vai servir de base para produzirem o diálogo de vocês. . . ? então vamos prestar atenção. ((?))” ProfLI: “((?)). . . <i>Hey, How are you?</i> Ela tá perguntando, fazendo o que aí? Tá perguntando o que pro colega?” Todos alunos: “Como você está?” ProfLI: “< > <i>Hello</i> ((?)) <i>I am fine</i> ((?)) . . .ela ta respondendo o que? ((?))” Al6: “Eu estou bem...” ProfLI: “Ler a próxima” Al6: “<i>Oh good! Hey, that’s your sister?</i>” ProfLI: “Foi uma pergunta. . .Qual a palavra que vai na frente deste espaço aí?...Pode falar” Al1: “Ei professora essa aqui repete a mesma palavra é?((?))” ProfLI: “Não. . .<i>Good. . .oh good, take a book, perfect</i> ((?)) <i>My sister, my sister.</i> . . isso ta indicando o que?” Al: “Posse” [] Posse?” ProfLI: “Posse” ((?)) [...]				

APÊNDICE G: Transcrições da aplicação da unidade didática na Esc1 – Excerto

INTAu2	TrAu2	Esc1	Data: 11.11.2016	Tempo: 39:42
[...] ProfLI: vamos voltar aqui a atividade. A11:alguém tem uma folha A4? ProfLI: aquelas apostilas que nós vimos, começamos a trabalhar aquele material, tinha o seguinte título... ProfLI: xiiiiiu. <i>Pay attention. It's a fun time . . .</i> é o que? A12: momento divertido. ProfLI: isso! momento de diversão! Nos nossos objetivos tem lá . . . <i>learn usually expressions</i>, aprender expressões comuns, usuais em situações que nós vimos como diversão que podem ser usados em momentos de diversão, <i>do you remember?</i> A13: ciclismo. . . ProfLI: que é o que? alguém lembra do nome que é dado para essas atividades? A14: boa pergunta . . . A15: tem o <i>play sports</i>. . . ProfLI: <i>leisure activities</i>. . . ProfLI: <i>leisure</i> são atividades de lazer . . . e que elas poderiam acontecer em momentos diversos podem ser em <i>the weekends, holidays and vacations</i>. A16: <i>holidays?</i> ProfLI: <i>holidays</i>, feriado! ok. <i>Ask in the answer in the specific situation of leisure</i>. . .é para responder em situações específicas de lazer como nós vimos lá naquela situação, como perguntar se a pessoa sabe nadar, se a pessoa sabe andar de bicicleta ou como responder afirmativamente se ela não sabe. . .<i>describe experience</i>, tá, começaram com aqueles parágrafos que eu pedi para descrever um destes momentos, algumas pessoas quando elas estão de férias ou feriados elas costumam é viajar não são todas mais elas costumam viajar, e aí nestas viagens acontecem algumas situações é que. . . se você está precisando de um outro idioma, ou o seu idioma, por exemplo quando você vai ao aeroporto fazer o seu check-in quando você chega em um hotel você faz o que também? A17: check-in! ProfLI: check-in também! Quando chega no hotel você vai lá, se você está em uma cidade diferente e você pode informações para outras pessoas, então são essas situações e expressões comuns que nós vamos ver hoje. [...]				

APÊNDICE H: Transcrições das aulas observadas na Esc2 – Excerto

OBSAu12	TrAud12	Esc2	Data: 13.04.2018	Tempo:1:42:27
[...] ProfLI: Gente, os pronomes pessoais em inglês, eles são utilizados semelhante ao que nós utilizamos no português mesmo, aí vocês tem no caderno, eles são termos utilizados para substituir nomes complexos ou substantivos em frases, como assim substituir, quando vocês aqui, quando vocês estavam comentando sobre produção textual aqui na frente, sobre o fato de repetir termos no texto, alguns textos com substantivos você pode substituir por outros substantivos mas no caso o nome você pode ficar repetindo pra usar os pronomes, por exemplo: . . . tem alguém copiando do quadro? . . . não né? [...] ProfLI: Eu digo – a cadeira está quebrada. ProfLI: A cadeira está quebrada, eu poderia substituir essa expressão aqui por qual outra palavra. Al10: Carteira? . . . não? Al9: A carteira está quebrada? ProfLI: A cadeira está quebrada e a cadeira está velha. . . eu posso substituir por? Al10: Ela? ProfLI: Qual pronome? que eu posso usar. . .quando eu vou usar para falar carteira ou outra coisa, seria um sinônimo, mas no caso os sinônimos podem ser usados também para substituir. Eu quero formar outra frase em seguida para não ficar repetindo a mesma palavra se substitui por um pronome, o mesmo acontece por exemplo; havia. . . eu digo assim, professora a Lilian faltou hoje, porque a Lilian precisava ir ao médico, eu vou ficar repetindo. . . tu vai falar deste modo a Lilian, Lilian, Lilian. . .tão vendo que a gente usa no dia a dia, os pronomes são substituídos. . .() Al6: No português pra nós o obrigado vai ser pra homem... no inglês não vai ter né? ProfLI: Não vai ter, obrigado e obrigada. . . é só Thank you! Al6: Thank you very much! ProfLI: Eu não sei se vocês já viram em programas ou já tiveram a oportunidade de ver um estrangeiro da língua inglesa falando português, eu não sei se vocês já prestaram atenção eles falando: ô mesa, ô cadeira, porque? porque no português nós temos o artigo. [...]				

APÊNDICE I: Transcrições da aplicação da unidade didática na Esc2 – Excerto

INTAu15	TrVid	Esc2	Data: 27.08.2018	Tempo: 01:40:00
[...] ProfLI: “Gente, geralmente as aulas de inglês, eu sempre trago mais um conteúdo, é. . . , gramatical, ou em relação. . . à prova, a avaliação diagnóstica, que nós ainda vamos ver depois. Mas, hoje eu decidi trazer algo um pouco diferente que aborda a disciplina, mas que é um pouco diferente. Vai tratar mais dos conhecimentos que vocês já têm e que vocês vão adquirir sobre questões culturais também, tá? A respeito do idioma.” ProfLI: “O que que eu preciso que vocês façam? Que vocês participem. Que vocês, é. . . , se envolvam. Algumas pessoas: “Ah professora, mas eu não sei nada de inglês! Eu não entendo nada em inglês”. Mas aprendizado é uma coisa que você vai construindo com o tempo. Ninguém sabe de tudo, né? E alguns ficam um pouco, ficam meio que receosos de falar e de estar errado. Ninguém sabe de tudo. A cada dia, os professores que vocês têm aqui cada dia estão aprendendo coisas novas, não estão, não sabem de tudo, têm que ‘tá’ sempre se atualizando. Então, a chance de vocês, é o fato de vocês participarem tira a dúvida de vocês e permite com que vocês aprendam mais ‘tá’?” ProfLI: É= o tema da aula <i>Celebrations around the world</i> ou <i>world celebrations</i> que são celebrações pelo mundo ... são celebrações pelo mundo. “<i>What are we going to learn?</i>”, O que que nós vamos aprender?; <i>General aims</i> , que seriam os objetivos gerais: <i>To know different types of celebrations around the world</i>; Alguém conseguiu entender o que esse objetivo quer dizer? ((?)) ProfLI: “Se vocês prestarem atenção existem algumas palavras que são parecidas com o português. Claro, tem aquelas que são, os chamados falso cognatos, né, os falsos amigos que elas parecem ser uma coisa e são competamente diferente, mas tem várias que nos ajudam, por exemplo: <i>different</i> realmente é diferente; <i>celebrations</i> - celebrações; Então aqui esse objetivo diz que nós vamos ver ou conhecer diferentes tipos de celebrações pelo <i>world</i>, que seria o mundo.” ProfLI: “<i>To recognize how cultural manifestations influence learner’s social practice</i>; Que é o quê? Nós vamos ver como que as manifestações culturais, elas influenciam na prática social do aprendiz, tá?” ProfLI: “<i>To learn how to ask for and to give information about cultural manifestations</i>. Que é o quê? <i>To learn</i> – aprender; <i>how to ask</i> – como que você pergunta, como que você dá informações sobre manifestações culturais.” [...]				

APÊNDICE J: Excertos das autoavaliações sobre as aulas

OBSAu16	Esc1	Gravada pela ProfP
[...] Ao ouvir minhas aulas em outra instituição de ensino percebi algumas diferenças, provavelmente provenientes do fato de serem públicos com faixa etária diferentes, contextos diferentes. O que eu pude perceber da minha postura enquanto professora e de como eu desenvolvo minha aula é que as aulas são todas baseadas no material com o qual trabalho, que é o escolhido pela instituição. Desde as tarefas desenvolvidas, a seleção dos conteúdos, dentre outros aspectos relacionados. A cada aula continuo de parte na qual paramos na aula anterior. As atividades são geralmente realizadas pelos alunos individualmente e não costumo dar orientações em inglês a não ser a leitura dos comandos dados no próprio material, que caso não sejam compreendidos pelos educandos, procuro os explicar, na maioria das vezes usando a língua materna. A correção das atividades geralmente costumo fazer de forma socializada, na qual os alunos leem suas respostas e comparam com as dos colegas. Nem todos participam, mas é uma forma de incentivá-los a falar na língua alvo e permitir que eles mesmos através de algumas comparações tirem conclusões sobre suas respostas, porém na maioria das vezes eles aguardam que eu diga se a resposta está adequada ou não. [...]		

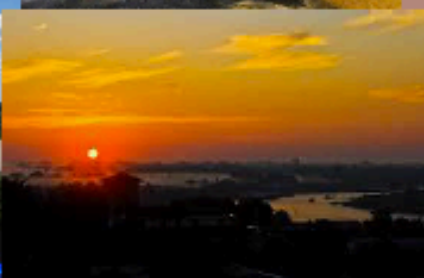
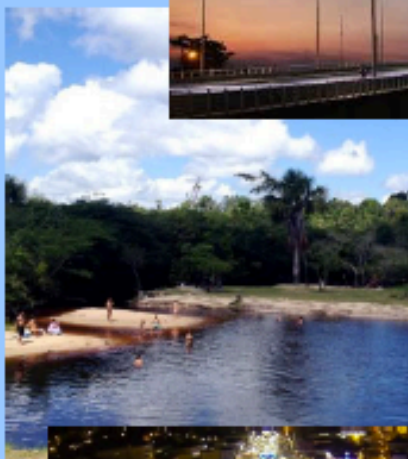
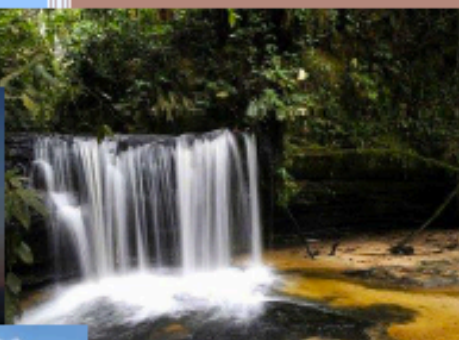
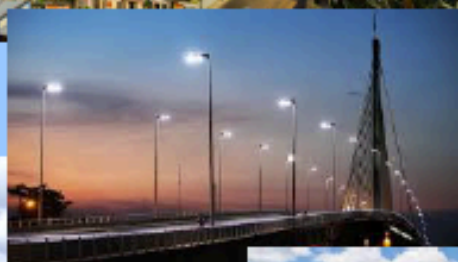
INTAu15 – TrVid	Esc2	Gravada pela ProfP
[...] Referente a aplicação do material, penso que mesmo tendo sido eu que elaborou o material, faltou – me ainda preparação. Isso foi perceptível para mim tanto no momento da aplicação, quanto no momento em que assisti ao vídeo. Faltou um pouco mais de atenção a forma como cada atividade, cada item seria conduzido. Procurei durante a aula estabelecer o diálogo entre meus alunos e eu, e ainda, promover situações de uso da língua em sala de aula. Por alguns momentos optei por direcionar as atividades, os conteúdos que estavam sendo apresentados, os questionamentos fazendo uso da língua alvo e apresentando itens (como imagens, frases) para que os alunos, quando não conhecessem o tópico abordado, pudessem inferir sobre o que estávamos falando. Em alguns momentos, optei pela tradução das frases apenas quando percebia que ninguém havia entendido, em outros já falava a frase e a tradução ou diretamente na língua materna. Para ser sincera, não estava tão segura em relação a minha apresentação, e não era nem a questão do uso do inglês, mas o próprio assunto. Não sei se fiz as escolhas certas para o contexto em que estava. Isso me referindo as atividades, a forma como o tema foi trabalhado. Senti que a princípio os alunos até estavam mais envolvidos, interessados, porém depois de um certo tempo meio que ficou cansativo. Para mim isso foi importante para sempre lembrar-me que meu público não é igual e que muitas vezes o que funciona com uns não dá certo com outros. [...]		

APÊNDICE K: Unidade didática/Esc1 – Parte I

It's a funny time!

In this unit you will learn how to:

- Learn usual expressions;
- Ask and answer in specific situations of leisure;
- Describe experiences;



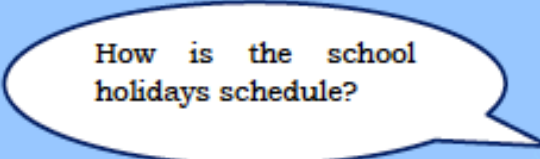
APÊNDICE L: Unidade didática/Esc1 – Parte II

1

Unit
1

It's a funny time!

How is the school holidays schedule?



			
Fall	Winter	Spring	Summer
March 20 th	June 20 th	September 22 nd	December 21 st



Look the chart below:
How about the seasons in your city? Do you know?

Fall	Winter	Spring	Summer
	October – March		May-September

What do you do in these periods?: Leisure activities

Swimming	
	- Can you swim? Yes, I can. - Can she swim? No, she can't. - I like to swim, especially in the summer because it is very hot. - The water of Igarapé Preto, in Cruzeiro do Sul, is a bit cold. When it's raining I can not swim. - I prefer swimming in a pool.

APÊNDICE M: Unidade didática/Esc1 – Parte III

2

Cycling	It's a good way to soak up a country, its culture and its people.
	• Can you ride a bicycle? Yes, I can. • Let's ride a bike tomorrow. • I ride my bike every afternoon on Mâncio Lima Avenue.
Camping	
	• We like to go camping. • Would we like go camping? • My brother went camping there last vacation. • In summer is the best time to camp!
Play sports	
	• I can play volleyball. • Can you play soccer? Yes, I can. • I like to handball with my friends. • I like to play sports. • I am a good soccer player.
Ecotourism	
	• I like to practice ecotourism. • I can be in contact with nature. • I would like to go to Serra do Divisor on my vacations.

APÊNDICE N: Unidade didática/Esc1 – Parte IV

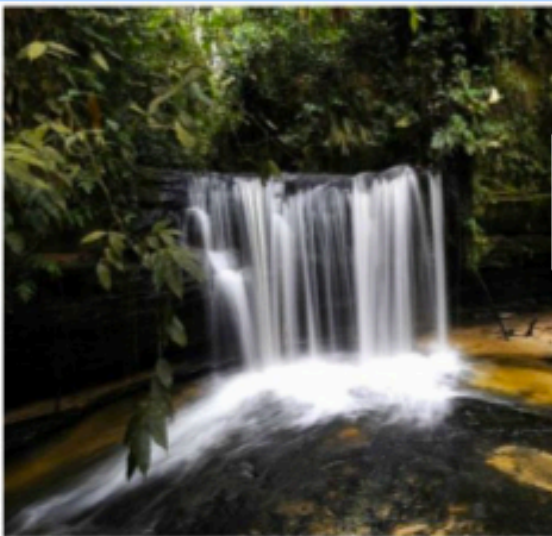
3

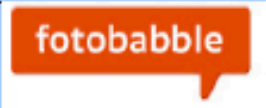
Let's practice!!!

Tell me about your vacation experience

Task 1: Look for a picture in which remembers you a funny time.
Follow the teacher's instructions.







Record your voice:

Record
Play

Listen the audio then follow the teacher's instructions to create your own fotobabble.

Vacation trip

Many people usually travel on vacation. And in these trips they experience different situations in certain places.

Watch the video and read the dialogue. Look some of these situations:

01: In a hotel



APÊNDICE O: Unidade didática/Esc1 – Parte V

4

02: Ask information

Sightseeing

You can find lots of information about Rio de Janeiro in Tourist Information Centres, around the city. The official website *visit.rio* also brings lots of hints and sightseeing suggestions.

DIALOGUE

Anna asks for information.

Hello.

Good morning. How can I help you?

I'd like to visit Cristo Redentor.

Can you give me some information, please?

Yes, certainly.

What information do you need?

Well, first of all, where is it?

It's in the Parque Nacional da Tijuca, at the top of Corcovado.

And when is it open?

Every day, from 8 a.m to 7 p.m.

And how long does it take to visit?

As long as you wish, madam.

There are 220 steps until you reach the feet of the statue.

How much does it cost?

Here are all the prices.

I see, thanks. Where can I buy tickets?

There are several possibilities, please see this leaflet.

And can I go by taxi?

Yes, but only to Estradas das Paineiras. From there, you need to get a special car service.

Thank you for your help.

A pleasure. Enjoy your visit.



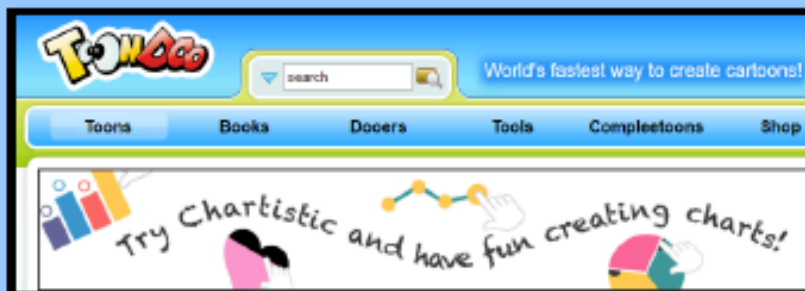
DID YOU KNOW...?

You can see famous postcards from Rio by just taking a walk on the beach. If you prefer, you can rent a bike too and go to different parks and street fairs.

Adapted from: Olympic Games: Visitor Handbooks Available in: <https://www.britishcouncil.org/brien/programmes/english/rio-2016-visitor-handbook>

Task 02: In pairs create a comic strip that represents a situation experienced on a vacation trip.

Follow the teacher's instructions.



APÊNDICE P: Unidade didática/Esc2 – Parte I



2018

WORLD CELEBRATIONS

**SPECIFIC AIMS:**

- To review vocabulary related to months of the year and some holiday dates;
- To identify some national and international celebrations;
- To establish relationships among cultures of different countries.

GENERAL AIMS:

- To know different types of celebrations around the world;
- To recognize how cultural manifestations influence learner's social practice;
- To learn how to ask for and to give information about cultural manifestations.

APÊNDICE Q: Unidade didática/Esc2 – Parte II

LET'S START!

Some holidays are celebrated on the same day in several countries; others, on different days, and, also there are still, specific holidays of each country.

Look, read and match the holidays or festivals with their respective pictures.



1 Valentine's Day – February 14th



2 Christmas – December 25th



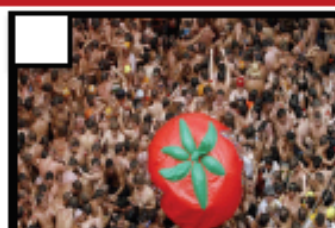
3 St. Patrick's Day – March 17th



4 Mardi Gras – February or March



5 Thanksgiving – The fourth Thursday in November



6 Halloween – October 31st



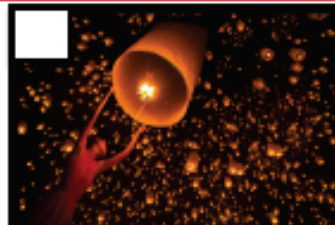
7 Chinese New Year – January or February



8 Yi Peng Lantern Festival, Thailand – November



9 Dia de Los Muertos (Day of the Dead) – November 02nd



10 La Tomatina, Bunol, Spain – on the last Wednesday of August

APÊNDICE R: Unidade didática/Esc2 – Parte III

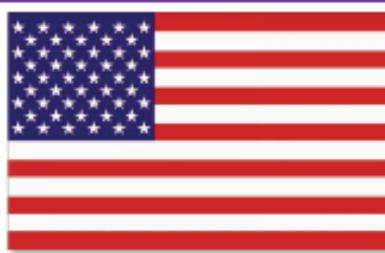
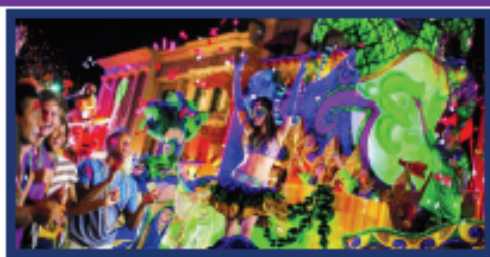
Let's know more about world celebrations

Chinese New Year



1 When is it celebrated?	There is no exact date.
2 What is the season of the year of the celebration?	It's in Spring.
3 What are the typical foods?	There is not special food, but on the Chinese New Year they usually eat some traditional foods like <i>Dumplings</i> , <i>Tang Yuan</i> , <i>New Year Cake</i> and <i>LaBa Congee</i> .
4 Which are the main beliefs about this celebration?	In the Chinese new year, they believe that burning fireworks on the eve to celebrate the New Year takes away evil and ghosts.
5 Do you know the origin of this celebration?	The origins come from <i>The legend of Chinese New Year's</i> .
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	They usually wear red.

Mardi Gras – Fat Tuesday



1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	
3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	

APÊNDICE S: Unidade didática/Esc2 – Parte IV

5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Valentine's day



1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	
3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	
5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Saint Patrick's Day



1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	

APÉNDICE T: Unidad didáctica/Esc2 – Parte V

3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	
5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Día de los Muertos – Day of the dead



1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	
3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	
5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Halloween



APÊNDICE U: Unidade didática/Esc2 – Parte VI

1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	
3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	
5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Thanksgiving day



1 When is it celebrated?	
2 What is the season of the year of the celebration?	
3 What are the typical foods?	
4 Which are the main beliefs about this celebration?	
5 Do you know the origin of this celebration?	
6 How do they celebrate it? Do they have any cultural habit?	

Pronunciation Tip - a pronúncia do passado terminado em ED (verbos regulares)

• Verbos terminados em T e D têm o som do ED com a pronúncia de /ɪd/.

Celebrate - Celebrated
End - Ended
Need - needed

• Verbos terminados em som de / - n - m - r - b - v - g - w - y - z e terminados em ditongos têm o som de ED com a pronúncia de /d/.

Call - called
Live - lived

• Verbos terminados em p - k - s - ch - sh - f - x têm o som ED com a pronúncia de /t/.

Look - looked
Miss - missed

APÊNDICE V: Unidade didática/Esc2 – Parte VII

After what we have learned about celebrations around the world, look at the pictures below and compare. Name similarities and differences that you identify on them or that you know it.



China



Brazil

E.g.: In Brazil, one usually to wear white clothes, but in China they usually wear red in the New Year.

Let's play!

Bingo

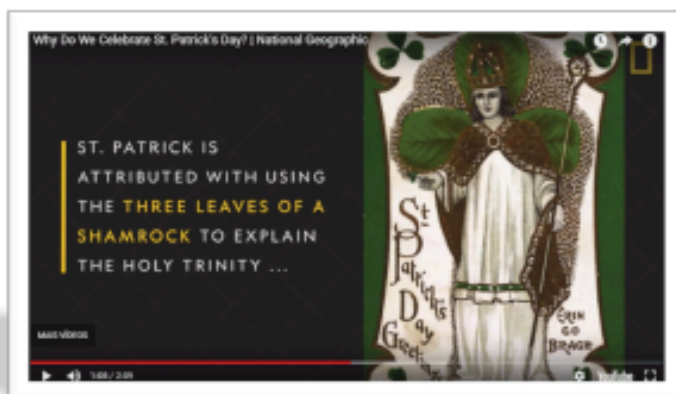
Choose some celebrations seen throughout the class and fill in the chart. Listen to the teacher's directions. During the activity the teacher will give tips on the celebrations like date, place, traditions and you should identify the celebration and mark.



WHY DO WE CELEBRATE ST. PATRICK'S DAY?

What the video then answer:



APÊNDICE X: Unidade didática/Esc2 – Parte VIII

Write T (true) or F (false) about St. Patrick's day:

- () St. Patrick's day is celebrated on March 27.
- () St Patrick is attributed with using the three leaves of a shamrock to explain the holy trinity.
- () This date marks the birth of St. Patrick.
- () He is the patron saint of Ireland.
- () This holiday is celebrated with parades, partying and a whole lot of green.

Watch the video and complete the text. Use the words below:



Festivals around the world

Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=AQmbBH1BfOo>

Oo

fireworks

people

from

November

China

decorated

celebrate

October

Festivals around the world

Hi! I'm from China.

In _____, people celebrate the Lantern Festival.

They light bright colorful lanterns.

Families watch _____.

Hi! I'm from Thailand.

In Thailand _____ celebrate the festival of light and water. On the first full moon in _____, they make special boats from banana leaves. They put flowers and candles inside. People float them in water.

Hello! I'm _____ Finland.

In Finland, people celebrate the festival of light in June. They celebrate on the longest day of the year. People burn huge bonfires _____ with flowers and celebrate with family and friends.

Hello! I'm from India.

In India, people _____ Diwali, on _____ -November. This holidays lasts for five days. They sing song, eat sweets and wear new clothes.

In this video, we can see kids presenting cultures about different countries, and "What about your country/city"?

Make a short presentation about a festival or celebration in your country / city. Then, present it to the class. Your presentation may follow the model of video presentations from the previous activity. Talk about some of the main aspects of the chosen celebration. For this activity you will

APÊNDICE Z: Unidade didática/Esc2 – Parte IX

work in pairs and can use dictionaries to develop your work. Then introduce your production to the class! See below an example that talks about the "Novenário de Nossa Senhora da Glória", in Cruzeiro do Sul -Acre.

Hi! I'm from Brazil!
In Cruzeiro do Sul in the state of Acre
every year there is a traditional religious
celebration, the Novenário de Nossa
Senhora da Glória.
During the celebration period, it is
tradition to hold masses, concerts and a
procession in honor of the patron saint of
Juruá, Nossa Senhora da Glória.



Traditional procession during novenário in Cruzeiro do Sul (Foto: Antônio Carvalho/G1)

You can do your production in the space below. The duo will have 20 minutes!