

FORMAÇÃO REFLEXIVA PRÉ-SERVIÇO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Renata Maria Moschen NASCENTE
(UNICEP - Centro Universitário Central Paulista)
renatanascente@terra.com.br

RESUMO: O objetivo do trabalho é apresentar e discutir os resultados de um programa de pesquisa e extensão que vem sendo desenvolvido em um curso de Letras. Sua finalidade é o fomento da autonomia acadêmica e profissional de Alunas-Professoras, por meio de sua inserção em situações de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. A metodologia é qualitativa, exploratória e participativa, e os instrumentos são diários e portfólios. Os resultados comprovam a elevação do nível de autonomia profissional, de capacidade de reflexão e de compreensão das demandas do trabalho docente por parte das participantes.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial; reflexão; Língua Inglesa.

ABSTRACT: *The aim of this paper is to present and discuss a research and extension program which has been developed at a Portuguese/English Language degree course. The program's objective has been enhancing the student-teachers' academic and professional autonomy through their inclusion into language teaching and learning contexts. The applied methodology is qualitative, exploratory and participative. The instruments are diaries and portfolios. The results prove the enhancing of their professional autonomy and reflective capacity, as well as of their understanding of the teaching profession.*

KEY-WORDS: *initial teacher education; reflection; English language.*

0. Introdução

O objetivo deste artigo é aprofundar uma discussão que iniciamos no XVI INPLA, durante uma comunicação coordenada, em que foi explicitado e debatido um programa de pesquisa e extensão universitária na área de formação inicial de professores intitulado *Docência voluntária: formação reflexiva de professores de língua inglesa*, que vem sendo desenvolvido no curso de licenciatura em Letras, Português-Inglês, desde o início de 2006.

O objetivo central do programa tem sido o fomento da autonomia acadêmica e profissional de graduandos, por meio de sua inserção em situações reais de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa,

pressupondo que a formação inicial de professores deve estruturar-se em constante diálogo entre teoria e prática de forma contextualizada.

Tem sido possível assim colocar em ação de forma sistemática um programa de formação, de natureza reflexiva, do qual têm participado cerca de vinte e cinco Alunas-Professoras (doravante APS¹), que têm formado classes e ministrado voluntariamente aulas de Língua Inglesa em instituições filantrópicas e no programa Escola da Família². Foram atendidos pelo programa cerca de duzentas crianças e adolescentes, de condições sócio-econômicas precárias durante o ano de 2006.

Um dos pontos de partida de nossa investigação foi o parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece um novo paradigma para a formação inicial de professores. Ele indica a necessidade de uma formação holística que atinja todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alterem o processo formativo das legislações passadas.

O documento esclarece que a relação entre teoria e prática deve perpassar todas as atividades propostas pelos cursos, as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

Essa relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação. Assim, segundo o Parecer, a prática deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura, e seu acontecer deve se dar durante o processo formativo.

Essa correlação entre teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

Portanto, podemos afirmar que o Programa alinha-se às novas propostas do Ministério da Educação para os cursos de licenciatura, pois possibilita um diálogo entre a teoria, o trabalho realizado dentro das disciplinas de Língua Inglesa e a prática de ensino desse idioma.

Pensamos também que esse programa tem sido favorável ao desenvolvimento de profissionais reflexivos, capazes de gerir suas práticas docentes de forma intencional e autônoma.

¹ O conceito de aluno-professor que nos pareceu adequado às finalidades tanto do programa quanto de nossa pesquisa foi estabelecido por Ortenzi (1999) como sendo um aluno que agrega à sua formação de professor práticas reflexivas de ensino.

² O Programa Escola da Família, criado durante o governo Alckmin (2003-2006), foi desenvolvido com objetivo de melhorar a qualidade de vida das populações carentes atendidas pela rede estadual de ensino, proporcionando-lhes, durante o final de semana, diversas atividades de lazer, esportes e cursos. Para aproveitar esse espaço, algumas APS têm tido a oportunidade de estruturar cursos de inglês com a carga horária de uma hora por semana, a mesma das APS que trabalham nas instituições filantrópicas.

Dessa forma, os resultados de sua investigação devem contribuir para uma compreensão das novas exigências ao desenvolvimento da profissão docente. Essas necessidades estão relacionadas à oferta de educação de boa qualidade às crianças e jovens, notadamente àqueles cujas condições econômicas e sociais requerem que a escola supra suas necessidades cognitivas, emocionais e culturais.

Esta investigação pode ainda recuperar a importância do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Pensamos que um entendimento de como as APS vêm se integrando nas comunidades escolares nas quais estão inseridas, criando oportunidades de aprendizagem desse idioma essencial aos processos de comunicação, deve contribuir para essa recuperação.

Acreditamos que essa revalorização deve propiciar a oferta aos educandos dos Ensinos Fundamental e Médio de uma educação que propicie seu pleno exercício da cidadania planetária (Morin, 2000). Quando falamos em cidadania planetária, estamos nos referindo à formação de indivíduos capazes de prover a própria sobrevivência social do ponto de vista econômico e cultural.

Esses seriam cidadãos plenamente inseridos na nova sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004), habilitados a exercer uma profissão não somente para sua subsistência digna, mas para tornarem-se indivíduos aprendentes.

Ao ter a Língua Inglesa como um dos seus instrumentos, eles podem capacitar-se tanto para prover suas necessidades materiais básicas, quanto para gerir seu próprio acesso à cultura e ao lazer, além de exercer seus direitos e deveres como cidadãos do planeta terra.

De acordo com o quadro apresentado, nosso problema de pesquisa desdobrou-se em algumas questões:

- a) Como as atuações das APS no Programa vêm se inserindo em seus processos de formação tanto na área de Língua Inglesa como no curso de Letras como um todo?
- b) Quais têm sido os resultados tangíveis dessa articulação entre teoria e prática nessa formação?
- c) Quais seriam as possíveis contribuições dessa maneira de formar professores de Língua Inglesa para o desenvolvimento de profissionais mais adequadamente preparados para o exercício da docência no contexto atual?

Presumimos que as respostas a serem dadas a essas questões por intermédio desta investigação devem confirmar nossa hipótese de trabalho, qual seja, as práticas reflexivas possibilitadas pelo Programa devem estar concorrendo para o desenvolvimento profissional das APS. Na busca de respostas às questões de pesquisa e da confirmação de

nossa hipótese, elaboramos uma revisão da bibliografia, objetivando a contextualização teórica de nossa pesquisa.

1. Revisão da bibliografia

Para entendermos melhor as origens e os desdobramentos do conceito de prática reflexiva, que tem permeado o processo de formação inicial desenvolvido dentro do Programa, recorreremos a Vieira-Abrahão (2003).

De acordo com a autora, Schön, influenciado pelos trabalhos de Dewey, criticou a racionalidade técnica na educação, propondo o conceito de reflexão na e sobre ação, que tem sido a base no desenvolvimento tanto de práticas reflexivas por professores quanto de pesquisa sobre essas práticas.

Schön (1983) propôs um novo papel para o professor, ativo tanto na preparação de currículos, planos de aula e de reformas educacionais, quanto na elaboração de teorias, que, para o autor, não deve estar restrita a universidades e centros de pesquisa. Para ele, os professores concretizam seu trabalho por meio de valores, conhecimentos e teorias, os quais denominou sistemas apreciativos.

Vieira-Abrahão (2003), aprofundando o tema das fontes dos elementos constituintes das práticas dos professores, acredita que elas são estabelecidas a partir das experiências pessoais, dos conhecimentos obtidos na universidade e dos valores social e culturalmente adquiridos do que seria certo ou errado, ou bom e ruim em educação.

Para Bailey (1997), a prática reflexiva tem se constituído em um movimento pelo qual professores em formação e os já graduados estudam sua própria prática de forma aprofundada e então consideram as possíveis alternativas para alcançar seus objetivos de ensino.

Essa compreensão, segundo Bailey (1997), Richards e Lockhart (1994), depende de uma coleta sistemática de dados que possibilita um exame aprofundado das atitudes, crenças, pressupostos e práticas de ensino. Para os autores, o professor pode aprender bastante sobre seu trabalho com base nessas informações, uma vez que muito do que acontece em sala de aula lhe é desconhecido.

Portanto, além da busca de mananciais teóricos que possam ajudá-lo na estruturação de novas abordagens de ensino, faz-se necessário incentivar e subsidiar o professor para que ele desenvolva habilidades de auto-observação.

Desses processos depende a construção de uma reflexão crítica sobre o ensino, o que deve contribuir diretamente para o desenvolvimento de um processo contínuo de crescimento profissional.

Nossos referenciais teóricos (Zeichner, 1993; Bailey, 1997; Rios, 2002, Alarcão, 2003), que têm embasado todo nosso trabalho no

Programa, têm nos ajudado a responder à questão sobre quais seriam as características desenvolvidas por professores em suas formações iniciais e contínuas por intermédio de práticas reflexivas.

Acreditamos que eles sistematizam suas experiências profissionais de forma a aprender com elas, buscando aprimorar suas práticas de ensino. Eles também criam e não apenas reproduzem suas práticas, baseados em várias fontes e em suas experiências. Sendo assim, são capazes de atuar de forma intencional, inteligente, flexível, situada e reativa em situações incertas e imprevistas.

Finalmente, acreditamos que eles integram as dimensões ética, política, técnica e estética em suas práticas docentes, que são os alicerces das competências que devem desenvolver ao longo de suas trajetórias profissionais.

Apesar da longevidade de cerca de duas décadas das pesquisas sobre práticas reflexivas, Lombardi (2006) revela que a formação inicial é ainda concebida em muitas instituições de ensino superior como um aporte teórico para uma futura prática profissional, explicitando a tradicional seqüência em que primeiro deve-se aprender teorias para depois aplicá-las.

Essa transmutação da teoria aprendida nos cursos superiores em práticas docentes férteis, do ponto de vista de aprendizagem, não nos parece ocorrer de forma automática. Segundo Lombardi (2006), na maioria dos cursos de Letras, ainda ocorre uma forte segmentação entre as disciplinas acadêmicas típicas das áreas de conhecimento pertinentes a esse curso, tais como lingüística e literaturas, e as disciplinas ligadas à área pedagógica, tais como didática e psicologia da educação.

Para os professores da área acadêmica, o conhecimento aprofundado dos conteúdos seria o suficiente para subsidiar o trabalho dos futuros professores.

Para os professores da área pedagógica, que freqüentemente não têm formação específica nesses conteúdos, fica bastante difícil construir a ponte teoria-prática, que a nosso ver é a chave do trabalho docente.

Trata-se do conhecimento dos conteúdos e de suas abordagens específicas, pois ensinar línguas estrangeiras, por exemplo, requer estratégias de ensino correlatas, mas não idênticas, ao ensino da língua materna.

Lombardi (2006) segue com suas críticas explicitando que existe um verdadeiro abismo entre a formação que os estudantes de Letras têm tido nos cursos superiores em nosso país e a realidade das escolas nas quais atuarão.

Concordamos que esse abismo exista e acreditamos que ele poderia ser diminuído se a articulação entre teoria e prática começasse durante a formação inicial, pela inserção dos futuros professores em contextos reais de ensino e aprendizagem.

Essa premissa é reforçada por Ibernón (2005), para quem toda a formação docente deve ser feita dentro da escola, inclusive a inicial. Na verdade, o autor desloca o eixo da formação inicial de professores de como vem sendo feito até o momento em um movimento da teoria para prática, para o sentido inverso, isto é, as práticas na escola é que devem subsidiar as propostas teóricas dos cursos.

Segundo o autor, nos cursos de licenciatura, deveriam ser introduzidas metodologias de pesquisa-ação como suporte para processos de aprendizagem profissional reflexivos, que subsidiem o aprendizado ao longo da vida, motivado pelas rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que estamos vivendo e que compõem a complexidade da atividade docente em nosso tempo.

No que se refere mais especificamente à formação inicial de professores de Língua Estrangeira, para Vieira-Abrahão (2003), é pertinente dar aos graduandos em Letras a oportunidade de iniciar sua construção profissional durante os anos na universidade, que deve se prolongar ao longo de suas vidas.

Essa construção deve se estabelecer por meio de uma atitude crítica e flexível em relação às teorias que devem embasar seus trabalhos pedagógicos. Ela propõe o incentivo a práticas reflexivas desde a graduação, com as quais o aluno-professor deve se comprometer, buscando minimizar a lacuna entre teorias aprendidas na universidade e a prática profissional, a qual deve preparar-se gradualmente para gerir.

Esse processo de formação, de acordo com a autora, pode ser desenvolvido por meio de registro de diários acadêmicos, escrita de autobiografias, planejamento e implementação de aulas durante os estágios e da participação dos alunos-professores em sessões reflexivas.

2. Metodologia

Ao apresentarmos nossa abordagem metodológica, precisamos esclarecer que existe uma imbricação entre as metodologias de ensino e de formação inicial que compõem o Programa e a que estamos utilizando em nossa pesquisa.

No que se refere ao ensino de Língua Inglesa no programa, a abordagem que vem sendo utilizada pelas APS é a Comunicativa, tendo como pressuposto que o ensino de uma Língua Estrangeira deve propiciar tanto a competência lingüística quanto a comunicativa.

Essas competências são desenvolvidas em quaisquer níveis de proficiência por intermédio das quatro habilidades: ler, falar, compreender e escrever, permeadas pelos quatro sistemas: gramática, léxico, pronúncia e funções.

No que diz respeito à formação inicial, nossa metodologia tem se constituído em uma maneira de construir conhecimentos profissionais por meio de um diálogo entre teoria e prática, propiciado pela inserção das APS em contextos de ensino e aprendizagem senão os mesmos, bastante similares aos que se inserirão após o término de seus estudos de graduação.

Pensamos que essa formação deve desenvolver a autonomia profissional na busca da constante aprendizagem profissional, que deve ser permanente ao longo de suas vidas. Assim, temos baseado nossos procedimentos de formação reflexiva em um triplo diálogo.

- a) de cada AP consigo mesma nos seus registros em seus diários, passando do nível descritivo e narrativo para o interpretativo, integrando pedagogia de base³ e formação acadêmica;
- b) das APS com seus contextos de atuação, em que têm contato com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem;
- c) de cada AP com outras APS e a coordenadora do programa, nas sessões reflexivas, com base em leituras, exemplos de aulas bem sucedidas, compartilhamento de dificuldades, apresentação de problemas e sugestões para solucioná-los.

O processo reflexivo pelo qual as APS vêm passando tem se configurado da seguinte forma:

³Chamamos de pedagogia de base o conjunto de autobiografias, vivências estudantis, valores pessoais e conhecimentos tanto dos conteúdos específicos quanto das formas pelas quais devem ser ensinados que os licenciandos trazem consigo ao iniciarem seus cursos de graduação. Esses elementos constituem-se nas mais fortes influências nas ações pedagógicas dos professores, de acordo com McKay (2003) e Vieira-Abrahão (2003).

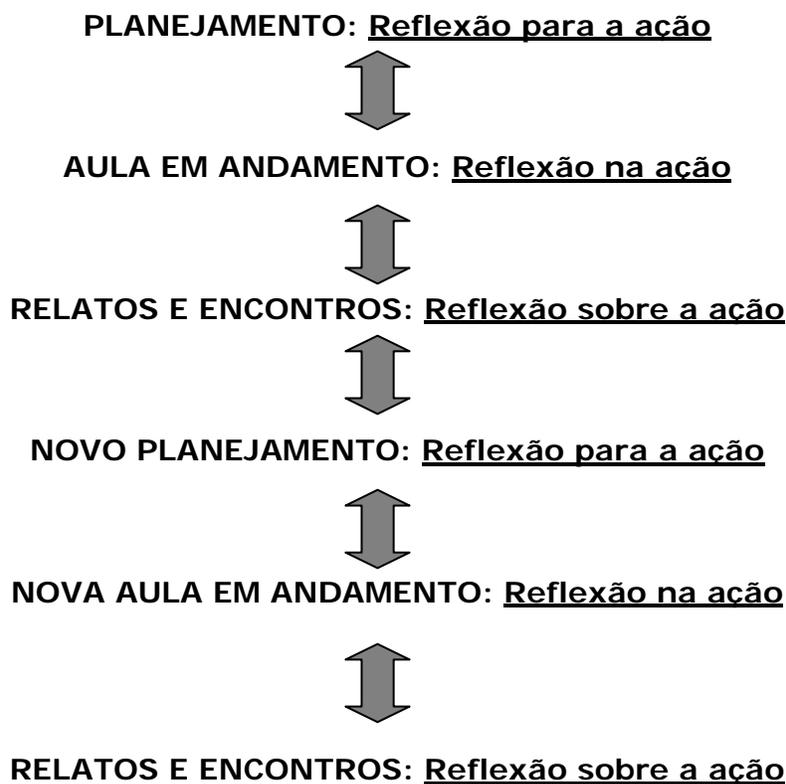


FIGURA 1 – Processos pelos quais as APS têm passado.

Fonte: a autora.

No que concerne especificamente à investigação que estamos realizando, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza exploratória (Gil, 2002), descritiva (Seliger e Shohamy, 1990) e participativa (Nascente, 2000). Essa abordagem tem nos auxiliado a levantar, descrever, analisar e interpretar dados que comprovem que as práticas reflexivas possibilitadas pelo Programa devem estar contribuindo com o desenvolvimento profissional das APS.

Nossos instrumentos de pesquisa são aqueles que têm sido elaborados pelas APS como forma de registro de suas práticas reflexivas, isto é, seus diários e portfólios.

De acordo com Nascente (2000), diários são instrumentos particularmente úteis na investigação de percepções tanto de alunos quanto de professores dos fenômenos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Estrangeira.

Para Allwright e Bailey (1991), diários descritivos têm o potencial de revelar aspectos das experiências educacionais dos pesquisados que não poderiam ser captados por observações e questionários.

Dessa maneira, os diários ajudam o pesquisador a enxergar além do comportamento externado pelos sujeitos investigados, levando-o a penetrar na visão que eles têm dos processos cognitivos, sociais e

afetivos que estão experimentando tanto ao ensinarem quanto ao aprenderem uma Língua Estrangeira.

Os autores acreditam que para que haja um entendimento apurado dos acontecimentos em uma sala de aula de línguas, o pesquisador deve tentar captar o significado dado a esses acontecimentos por seus participantes.

Para a produção de seus diários, têm sido propostas às APS questões objetivando a estruturar suas reflexões em torno de suas experiências de ensino, que exploram suas pedagogias de base. Também neles têm sido realizadas análises de casos específicos de ensino, que podem servir como amostras das principais dificuldades que as APS têm encontrado no percurso de se tornarem professoras.

Propomos ainda às APS algumas perguntas pedagógicas envolvendo as pedagogias de base e as seguintes categorias de análise: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir (Liberali; Magalhães; Romero, 2003).

No que se refere aos outros instrumentos propostos para esta investigação, os portfólios, Alarcão (2003) confirma que eles têm os elementos fundamentais tanto para pesquisa quanto para a prática reflexiva. A autora explica que o conceito de portfólios foi transposto da área das artes para a da educação e da formação de professores, na qual se tem desenvolvido de maneira própria.

Ele se constitui como uma coleção de documentos selecionados, organizados e comentados de forma sistemática, contextualizada e refletida (Alarcão, 2003:55), elementos constituintes dos portfólios produzidos pelas APS.

Nesta pesquisa, as reflexões sistemáticas que devem compor os portfólios estão contidas nos diários elaborados pelas APS; por isso, eles são essenciais a ela, pois complementam e concretizam as experiências explicitadas pelas APS em seus diários, através dos materiais de ensino que elaboram e re-elaboram de acordo com o desenrolar do processo reflexivo.

Por intermédio deles, tem sido possível compreender como as práticas desenvolvidas dentro do Programa têm permitido a elas refletir sobre a eficácia desses materiais, coletar o retorno dado a eles pelos alunos, reescrevê-los e recriá-los, buscando novas fontes e possibilidades. Validamos, dessa forma, os portfólios das APS como instrumentos de formação e de pesquisa.

3. Resultados

Nossos resultados preliminares respondem, de maneira provisória, algumas de nossas questões de pesquisa, além de confirmarem nossa hipótese de trabalho. Eles foram organizados em tabelas comparativas,

compostas de excertos dos diários de quatro das APS segundo as categorias propostas por Liberali, Magalhães e Romero (2003), o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir.

Tabela comparativa 1: AP1/ AP2 nas categorias de análise

| AP1/ CATEGORIAS DE ANÁLISE | AP2/ CATEGORIAS DE ANÁLISE |
|--|--|
| <p>DESCREVER: Apresenta relatos sobre uma de suas aulas em uma escola pública para crianças de 07 a 10 anos. <i>“Trabalhei as cores. Mostrei as cores, introduzindo o vocabulário. Acabei de dar minha terceira aula e hoje foi um dia especial, em questão de aprendizado (...) Nessa aula ensinamos as cores (...) planejei ensinar as cores, aplicar um exercício e desenvolver uma atividade dinâmica.”</i></p> | <p>DESCREVER: a AP apresenta a descrição de sua aula dada a crianças de 6 a 8 anos em uma instituição filantrópica. <i>“Hoje nossa aula foi sobre as cores. Desenhei cinco lápis e pintei cada um de uma cor. Escrevi os respectivos nomes das cores, fizemos uma leitura oral. (...) Fizemos duas atividades, na primeira eles escolheram quatro cores das cinco ensinadas e pintaram e escreveram o nome delas em desenhos de lápis. Na segunda atividade os alunos pintaram uma paisagem de acordo com uma legenda. No final da aula brincamos de “Elefantinho Colorido.”</i></p> |
| <p>INFORMAR: A AP afirma que alguns de seus alunos têm maiores dificuldades por timidez e/ou pela pouca idade e, por isso, trabalha com atividades visuais. Ela nos informa em sua biografia que estudou em escola pública e que por isso não teve uma boa formação. Isso a leva a tentar ser mais dinâmica em suas aulas, tentando solucionar dúvidas e a ensinar de maneira que ela julga mais adequada aos seus alunos. Ela apontou a indisciplina, a falta de interesse e a heterogeneidade como os principais fatores da dificuldade para aprendizagem. <i>“Os alunos estão mostrando uma evolução, querendo aprender, motivados. (...) consegui dar tudo o que planejei. (...) No decorrer da aula há alunos que estão interessados, com vontade de aprender, enquanto que outros, não. (...) Quando fizemos a atividade em grupos, houve uma interação, um incentivo para continuarem a ir para as aulas.”</i></p> | <p>INFORMAR: a AP usa atividades visuais, pois grande parte de seus alunos não são alfabetizados. A sala também é inquieta, o que a fez optar pela utilização de vários exercícios para que os alunos se concentrassem. A AP nos informa que sempre estudou em escola pública e que mesmo tendo pavor de falar em público, gostaria de ser como um dos seus professores. Este era, segundo ela, apaixonado pelo seu trabalho, fazendo com que os alunos mantivessem interesse pela disciplina ministrada. <i>“ (...) Os alunos demonstraram ter aprendido as cores com facilidade (...) entenderam a lição e conseguiram relacionar as cores e seus respectivos nomes. (...) Falaram em inglês quando fizemos os exercícios de repetição, mesmo mal sabendo ler e escrever em português.”</i></p> |
| <p>CONFRONTAR: A AP explica suas dificuldades e facilidades pelo mesmo fato: vários alunos faltaram em demasia e até desistiram do curso, o que a levou a sistemáticas retomadas de conteúdo. Escreve também que conseguiu melhorar seu trabalho com os alunos por intermédio de músicas e mímicas, que ela</p> | <p>CONFRONTAR: a AP soube das reais necessidades de seus alunos uma vez que eles são carentes, não são alfabetizados ainda e se comportam de maneira indisciplinada. Assim, ela utiliza-se do canal visual e de músicas e brincadeiras que facilitam a sua aprendizagem. <i>“Mesmo os alunos que apresentam mais</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>identificou como suas atividades preferenciais. "(...) <i>Da primeira até a terceira aula, a sala caiu pela metade e ficou mais fácil, tranquilo trabalhar com um número limitado de alunos, apesar da necessidade de retomadas. Por meio de músicas e mímicas, além de aprender, divertiram-se e competiram, algo saudável para sociabilizá-los e aprender conviver, respeitar as limitações do colega</i>".</p> | <p><i>dificuldades mostraram estar entendendo a lição. (...) Não tivemos sérios problemas, apenas um pouco de dificuldade com a disciplina de alguns alunos.</i>"</p> |
| <p>RECONSTRUIR: A AP apresenta dificuldades em ser mais paciente com os alunos, em falar mais em inglês, em planejar melhor a aula, para que a mesma "caiba" no horário definido e também com os alunos que não possuíam livros, o que a levou a realizar outros tipos de exercícios para eles. A falta de motivação para fazer exercícios também foi uma dificuldade encontrada, já que os alunos são crianças ativas. <i>"O que ainda tenho que mudar: parar de traduzir tudo; ser mais paciente quando houver erros; e transformar esses erros em aprendizado."</i></p> | <p>RECONSTRUIR: a AP "enxergou" as reais necessidades de seus alunos. Viu que como esses alunos não eram alfabetizados seria quase impossível uma aula baseada em leitura e escrita. Por isso escolheu meios (música, brincadeiras, jogos) que julgou propiciadores para a aprendizagem do grupo. Tendo clara essa perspectiva ela pareceu ser capaz de reconstruir sua prática. <i>"Se eu fosse dar esta aula de novo, eu ensinaria mais cores além das cinco principais: azul, verde, vermelho, amarelo e branco. Achei que aula foi muito fácil."</i></p> |

Fonte: a autora

Percebemos que as duas APS analisadas ministraram suas aulas sobre o mesmo tema, as cores, fazendo com que a comparação entre suas reflexões seja ainda mais pertinente.

Notamos que ambas aparentemente atingiram seus objetivos. Os alunos da AP1, apesar de freqüentarem uma escola pública de São Carlos, pertencem a uma classe social média ou média baixa, e sendo alfabetizados, parecem mais motivados para aprender inglês.

Os alunos da AP2, mais novos, ainda não completamente alfabetizados e freqüentando as aulas dentro de um programa de uma instituição filantrópica da cidade, pertencentes a uma classe social mais baixa, oferecem a ela um desafio maior, tanto do ponto de vista motivacional quanto de criatividade na elaboração de atividades.

A AP1 ensinou maior número de cores para os alunos, por eles já terem uma maior rapidez na aprendizagem, saberem ler e escrever, enquanto a AP2 trabalhou apenas com cinco, por não saber se seus alunos iriam apresentar maiores dificuldades.

Enquanto a AP1 utilizou em sua aula a escrita, a AP2 utilizou mais atividades orais e visuais. Os exercícios foram parecidos: a AP1 utilizou um exercício escrito e fez uma atividade dinâmica para propiciar uma interação entre os alunos, e a AP2 realizou uma atividade de colorir

sobre as cores aprendidas, além de uma brincadeira no final da aula, para avaliar o aprendizado de seus alunos.

Devemos destacar como as categorias de análise estabelecidas por Liberali, Magalhães e Romero (2003) nos ajudam a visualizar o processo de formação profissional possibilitada pelas práticas docentes reflexivas pelas quais as APS estão passando.

Dessa maneira, entendemos que, ao descreverem suas aulas, elas as sistematizam, podendo visualizá-las como em um espelho, passo inicial indispensável dentro de um processo reflexivo. Por meio dessas descrições, elas puderam informar quais são suas crenças em relação ao bom ensino.

Para a AP1, as aulas devem ser melhores, o que para ela se traduz em serem mais dinâmicas das que ela teve na escola pública. Com base nessa crença, ela tenta promover atividades que reduzam a falta de interesse, a indisciplina e a heterogeneidade dos alunos.

A AP2 acredita que a paixão pelo trabalho docente, uma variável afetiva, possibilita uma docência mais efetiva, ajudando-a inclusive a superar sua timidez.

No informar, enquanto a AP1 voltou-se para o grupo, a AP2 voltou-se para si mesma, mas ambas tiveram o mesmo objetivo: ensinar mais e melhor.

No confrontar, os caminhos tomados pelas APS 1 e 2 foram mais similares do que no informar. Ambas passaram a levar em consideração o contexto educacional em que estão inseridas, tentando oferecer aos seus alunos um ensino que fosse ao encontro de suas necessidades.

Esse procedimento similar no confrontar possibilitou alguma diferenciação no reconstruir, o que é natural na medida em que se os contextos são diferentes, as necessidades dos alunos também são.

Enquanto a AP1 teve seu foco em uma mudança de comportamento seu, a AP2 pensou em aumentar a quantidade de conteúdo trabalho, que julgou inadequada na aula analisada.

Nesse sentido, seguem as tabelas comparativas 2, das APS3 e 4, categoria análise:

Tabela comparativa 2: AP3/ AP4 nas categorias de análise

| AP3/ CATEGORIAS DE ANÁLISE | AP4/ CATEGORIAS DE ANÁLISE |
|---|---|
| <p>DESCREVER: Apresenta relatos sobre suas aulas em uma instituição filantrópica para meninos de 09 a 13 anos. <i>“A primeira aula foi sobre greetings. (...) eles fizeram repetitions, e no final da aula fiz uma dinâmica onde eles formaram uma fila e, um de cada vez, me cumprimentaram em inglês.”</i></p> | <p>DESCREVER: a AP apresenta a descrição de sua aula, dada a meninas de 09 a 13 anos em uma instituição filantrópica. <i>“A aula fluiu bastante, coleí cartazes na lousa com os nomes das cores e as meninas gostaram muito, pois puderam visualizar o que estavam aprendendo.”</i></p> |
| <p>INFORMAR: A AP afirma que a sala em geral já tinha um conhecimento do inglês, e que alguns de seus alunos têm maiores dificuldades e por isso trabalha com atividades visuais, tentando solucionar dúvidas e a ensinar de maneira que ela julga mais adequada aos seus alunos. <i>“Alguns deles já tinham noção da matéria aprendida na escola com a antiga professora.”</i></p> | <p>INFORMAR: a AP usa recursos visuais para apresentar sua aula e de exercícios para a fixação do conteúdo aprendido. A AP nos informa que estudou em escola pública e, com a narração de uma de suas alunas, soube apresentar o que faltava às suas alunas. <i>“Ela me disse que na escola os professores de inglês só trabalham com traduções de textos, sem utilizar a conversação, e assim os alunos não conseguiam aprender muita coisa.”</i></p> |
| <p>CONFRONTAR: Segundo a AP, os alunos são muito interessados em aprender o inglês, apesar de serem um pouco indisciplinados. Ela verificou que os alunos conseguiam memorizar e aprender melhor através de cópias em seus cadernos e que, através de jogos e brincadeiras, também conseguiu melhorar seu trabalho com os alunos <i>“Os alunos são um tanto bagunceiros. E isto era o que eu esperava. São porém, carinhosos, e a maioria deles, quando “simpatizam” com a professora, a respeitam, e exigem que os colegas respeitem também.”</i></p> | <p>CONFRONTAR: a AP utiliza-se do canal visual e de músicas e brincadeiras que facilitam a aprendizagem de suas alunas, já que elas ainda têm pouco conhecimento do inglês. Soube verificar as necessidades de suas alunas uma vez que ela estudou em escola pública e sabe como é o aprendizado nela. <i>“As alunas estavam mais disciplinadas e continuam com interesse em aprender (...) perguntei a elas o que estavam achando das aulas e elas me disseram que estavam aprendendo o inglês muito mais do que na escola.”</i></p> |
| <p>RECONSTRUIR: A AP verificou que certos meios como a escrita, a cópia e desenhos atraem a atenção, dão motivação e são facilitadores para o aprendizado dos seus alunos. <i>“Percebi que os desenhos os atraem muito. Pensarei, talvez, em levar algo para colorirem. (...) resolvi adotar a cópia em caderno, pois percebi que eles gostam muito.”</i></p> | <p>RECONSTRUIR: a AP entende quais são as reais necessidades de seus alunos. Sabia, até mesmo antes das alunas relatarem, como era o aprendizado do inglês em uma escola pública. Por isso optou pelo uso de recursos visuais, jogos e músicas como meios facilitadores para aprendizagem do inglês. Sabe, no entanto, que suas alunas possuem certa dificuldade algumas vezes e por isso ela pareceu ser capaz de reconstruir sua prática. <i>“(...) o conteúdo não foi absorvido da maneira como eu desejava. Teremos que reforçá-lo em uma próxima aula”.</i></p> |

Fonte: a autora

Como podemos notar, ambas as APS lecionam em uma instituição filantrópica, e seus alunos têm a mesma idade. A AP3 leciona apenas para meninos, e a AP4, para meninas.

Em sua descrição, a AP3 nos relatou que a escrita e os desenhos são meios facilitadores em suas aulas, já que seus alunos tinham algumas noções de inglês e eram um tanto quanto indisciplinados. A AP4 descreve sua aula como bem sucedida, o que pareceu dever-se tanto ao comportamento das alunas quanto ao sucesso da atividade realizada.

A seguir, a AP4 informou a semelhança entre os processos de aprendizagem pelos quais passou na escola pública e os que suas alunas estão passando. Por isso, pressupôs que suas alunas tinham pouco conhecimento do inglês. Assim, optou pela utilização de recursos visuais, exercícios, músicas e brincadeiras para a fixação do conteúdo, achando que essas estratégias seriam facilitadoras de suas aprendizagens, demarcando o confrontar.

A AP3 informou que, a princípio, tentou seguir o mesmo caminho da AP4, mas, devido aos problemas disciplinares e conhecimentos prévios dos alunos, optou pelo uso de atividades escritas. Para ela, esse foi o confrontar.

O reconstruir das duas APS foi semelhante ao das duas anteriormente analisadas. O conhecimento das reais necessidades dos alunos, bem como de suas características comportamentais, fez com que elas buscassem reestruturar suas práticas de formas diferenciadas.

Portanto, nossos resultados comprovam a elevação do nível de autonomia profissional e de capacidade de reflexão das participantes, que se exprime no significativo aumento de suas motivações para aprender inglês dentro e fora do curso de letras, de maneira independente, com o intento de melhorar suas práticas de ensino.

Elas também têm demonstrado interesse na construção de materiais didáticos condizentes com as necessidades de seus alunos. Um excerto do diário de uma AP confirma esses resultados “[...] para poder ensinar uma língua estrangeira com competência é preciso aprendê-la, assim como seus métodos de ensino, na prática e de maneira sólida” (AP).

As APS também demonstraram uma compreensão mais apurada das demandas do trabalho docente do professor de inglês na Educação Básica pública, como os problemas causados pela indisciplina e violência escolar. Ainda, a necessidade de atender aos novos estilos de aprendizagem das nossas crianças e jovens, surgidos em decorrência da informatização e da velocidade de circulação de informações por diversas mídias na atual sociedade do conhecimento.

Essa compreensão tem-nas impulsionado no desenvolvimento de uma atitude de pesquisadoras, que as tem levado a buscar informações

e conhecimentos constantemente, para subsidiar seus trabalhos educacionais de acordo com cada um dos contextos que estão atuando.

Finalmente, podemos afirmar que as APS apresentaram um entendimento mais aprofundado da natureza da pesquisa acadêmica, o que as tem incentivado a engajarem-se nessa pesquisa. Com relação a isso, consideramos um resultado das práticas reflexivas das quais têm tomado parte e um elemento benéfico a ser agregado às suas formações iniciais.

Considerações finais

Acreditamos que a investigação sobre os efeitos das práticas reflexivas no desenvolvimento profissional das APS deve concretizar-se em contribuições para a melhoria das condições desse processo.

Sabemos que essa melhoria tem um potencial fator multiplicador, pois cada uma delas, ao atuar na Educação Básica, deve levar consigo essa nova maneira de ver sua formação como um processo permanente, que não se divide em inicial e continuado, ou em teoria e prática, mas ao contrário, deve ser infinito ao longo de sua vida profissional. Essa é, justamente, a postura reflexiva que acreditamos que o Programa está ajudando a desenvolver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BAILEY, K. M. Reflective teaching: situating our stories. *Asian Journal of English Language Teaching*. v. 7, p. 1-19, 1997. _____.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BRASIL. Da nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 28/2001. 18 jan. 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 31.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Escola da Família*. São Paulo: FDE, 2004. (Idéias, 32)
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva dos professores. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (ed.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras/ Cultura Inglesa, 2003, p. 131-165.
- LOMBARDI, R. F. Formação inicial do professor: ponto de partida para a construção do profissional reflexivo. In: SPARANO, M.; DI IÓRIO, P. L.; LOMBARDI, R. F. (ed.) *A formação do professor de língua (s): interação entre o saber e o fazer*. São Paulo: Andross Editora, 2006.
- McKAY, S. L. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.
- NASCENTE, R. M. M. *Fatores geradores de ansiedade em um contexto de ensino de inglês: um estudo de caso*, 2000, 184 f, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). UNESP, Araraquara, 2000.
- ORTENZI, D. L. B. A reflexão coletivamente sustentada: Os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (ed.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- SCHON, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: OUP, 1990.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. v. 5, p.153-159. Indaiatuba: APLIESP – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 2000/2001.
- ZEICHNER, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: _____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993, p. 29-52.

Recebido em setembro de 2007
Aprovado em agosto de 2008