

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LIANA CASTRO MENDES

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS**

Uberlândia

2015

LIANA CASTRO MENDES

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – *Strictu sensu*, PPGEL/ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice.

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M538f Mendes, Liana Castro, 1979-
2015 A formação inicial dos professores de línguas adicionais: reflexão sobre a prática no curso de Letras / Liana Castro Mendes. - 2015.
133 f.
- Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Línguas - Estudo e ensino - Teses. 3. Professores de línguas - Formação - Teses. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos . II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

LIANA CASTRO MENDES

**A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – *Strictu sensu*, PPGEL/ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, UFU/ MG

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, UFU/ MG

Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva, UFG/ Jataí GO

Dedico este trabalho à minha avó Lerinda, meu exemplo de sabedoria, de simplicidade e de humildade. Meu porto seguro, que nunca me deixa esquecer quem sou, quem fui e, principalmente, quem posso ser.

Agradecimento especial

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, por ter acreditado em mim, por ter abraçado, comigo, este trabalho e por ter estado ao meu lado o tempo todo. Agradeço por ter sido para mim, nesse período árduo de estudos, muito mais que uma professora orientadora, mas por ser minha fonte de inspiração por seu exemplo profissional e sabedoria. Minha mais sincera gratidão pela dedicação, disposição, disponibilidade, gentileza acadêmica e por me mostrar os diversos caminhos a seguir, sempre me chamando a refletir sobre cada um deles. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu chegar até aqui, que me amparou em cada momento difícil que passei, que ilumina meus caminhos, presenteando-me com a presença de pessoas que me ajudam a superar minhas dificuldades. A Ele, agradeço a alegria de concluir este trabalho tão desejado, tão desafiador, que é uma importante etapa de minha vida.

Aos meus pais Luiz e Cerly, que desde sempre, têm me apoiado em minhas escolhas e não me deixam desistir dos meus sonhos, por mais difíceis que eles possam ser. A eles que me ensinaram a lutar por meus objetivos e a correr atrás das oportunidades que a vida me oferece.

Ao Pepe, meu segundo pai, por tudo o que fez por mim, por me proporcionar estudos importantes para a minha formação e por me mostrar um mundo novo.

Aos meus irmãos Simonides e Gabriela pelo companheirismo que só a irmandade permite.

Aos demais membros da minha família que torcem por mim e se alegram com as minhas conquistas.

À minha instituição, Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, campus Uberlândia, principalmente ao Ednaldo Gonçalves Coutinho e à Deborah Santesso Bonnas pelo apoio e incentivo à minha formação continuada e pelo grande esforço que fizeram para que eu conseguisse a liberação de minhas atividades docentes e, assim, pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa e aos estudos de Mestrado pelo período de um ano e meio.

Aos meus queridos colegas de trabalho Valéria Nehme, Sueli, Ângela e Edilson, pelo constante incentivo e pelo companheirismo que ultrapassa as paredes da nossa Sala 7.

Às minhas grandes amigas Elizabete e Lilian, que estão sempre ao meu lado em todos os momentos e também à querida amiga Michele, que além de seu companheirismo, atendeu prontamente aos meus pedidos de ajuda no âmbito acadêmico. À querida Dalva, que é muito mais que uma amiga, é uma grande luz que Deus permitiu fazer parte da minha vida e ao César pelas muitas orações.

Aos meus inesquecíveis tios João e Paulo, que já não estão aqui, na Terra, mas deixaram muita saudade. A eles que sempre me incentivaram a seguir os estudos e assistem, com toda certeza, a esta importante conquista acadêmica.

Às componentes da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Profa. Dra. Dilma Maria de Mello pelas importantes sugestões que valorizaram meu trabalho.

À Profa. Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy e à Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero pelas considerações feitas durante o SEPELLA, respectivamente, em Dezembro de 2013 e Novembro de 2014.

Aos professores que ministraram as disciplinas que cursei durante o período de estudos e aos colegas de turma, em especial à Érika, pelas leituras construtivas e pelo companheirismo e Nathalia Gontijo pela paciência e colaboração.

A todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar e refletir sobre a formação inicial dos professores de línguas adicionais no curso de Letras. Para nortear a investigação, propus as seguintes perguntas de pesquisa: a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR) levando-se em consideração as atividades propostas? b) Os alunos veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas? c) Como cada professor formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas? O contexto dessa pesquisa foram as disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva do curso de Letras de uma universidade pública mineira, nas quais assisti aulas e os participantes foram as três professoras que ministram aulas nestas disciplinas. Para discutir teoricamente acerca da formação de professores na contemporaneidade baseei-me em Zeichner (1994), Liberali (2010; 2012), Oliveira e Serrazina (2000), Szundy (2007), Pimenta (2008), Miller (2010; 2013), entre outros. Também foi necessária a discussão sobre os conceitos de formação crítico-reflexiva e sua importância na prática, foco deste trabalho, e, para isso, baseei-me em Liberali (1999), Mendes (2005), Oliveira e Serrazina (2002), Pimenta (2008), Shön (1983), Zeichner (1993), dentre outros. Esta pesquisa se inscreveu em um quadro metodológico de Pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, de base etnográfica e para seu desenvolvimento foram usados os pressupostos de Erickson (1991), Nunan (1992) e André (1995) e os dados foram organizados em categorias temáticas com base em Bardin (2010). Sobre a concepção de formação crítico-reflexiva que cada formadora apresenta, as análises revelaram que a concepção da PE envolve a prática de leitura de textos, debates, discussões acerca do tema desses textos. Já a PF e a PI a associam à observação da sua prática, à ação de parar para pensar o que se faz nessa prática, sendo que cada uma delas parece oportunizar o aprendizado dos professores em formação de, a partir de seus questionamentos, construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Também revelaram que os professores em formação não veem o conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas. O objetivo das disciplinas é o mesmo mas não se faz tudo igual, o que resultou ser positivo, uma vez que as práticas diferentes em cada disciplina, parecem se complementar. E, finalmente mostraram que nas três disciplinas foram feitos trabalhos de formação crítico-reflexiva de forma diferente, sendo que na LE: ACR a reflexão crítica é sobre o uso e o ensino da língua espanhola, talvez, porque os estudos desta língua no Brasil, ainda são considerados recentes; na LF: ACR e na LI: ACR a reflexão crítica foi sobre o ensino e aprendizagem das línguas francesa e inglesa.

Palavras-chave: Formação do professor. Reflexão crítica. Línguas Adicionais.

ABSTRACT

This dissertation had as purpose to analyze and reflect about initial teachers' formation of additional languages in Modern Languages licenciature course. Guiding our investigation, I suggested these following search questions: a) What is the notion of reflexive formation from the teachers training of the disciplines: Spanish language: critical-reflexive learning (SL: CRL), French language: critical-reflexive learning (FL: CRL) and English language: critical-reflexive learning (EL: CRL), taking into account the activities suggested? b) Do the students see the same contents with the same methodology in the three languages? c) How does each teacher training, by means of suggested activities to the initial teachers' formation, develop the critical-reflexive learning in each one of these three disciplines? The context of this research was the disciplines: Spanish language: critical-reflexive learning; French language: critical-reflexive learning and English language: critical-reflexive learning from the Modern Languages licenciature in a local public university, in which I attended the classes and the participants were three teachers who taught classes in these disciplines. Discussing theoretically about the teachers training in contemporaneity I relied on Zeichner (1994), Liberali (2010; 2012), Oliveira and Serrazina (2000), Szundy (2007), Pimenta (2008), Miller (2010; 2013), among others. It was also necessary the discussion about the concepts of the critical-reflexive formation and its importance in the practice, the focus of this work, and, for this, I based myself at Liberali (1999), Mendes (2005), Oliveira and Serrazina (2002), Pimenta (2008), Schön (1983), Zeichner (1993), among others. This reaserch was a qualitative search, in the modality of case study, in an ethnographic base and for its development were used postulates from Erickson (1991), Nunan (1992) and André (1995) and the other datas were organized into thematic categories, according to Bardin (2010). About the notion of critical-reflexive formation that each teacher training has, the analyses reveled that the notion from the ST involves the reading texts practice, debates, discussion about the theme from the texts. The FT and the ET already associate the observation of their practice to the action of stopping to think what they did in this practice, each one of them seem to give the opportunity of learning to the teachers' in formation and from their interrogations, the students built and rebuilt their own knowledge. The research revealed that the teachers' in formation do not see the context with the same methodology in the three languages too. The aim of the disciplines is the same, but what teachers do it is not the same, this has resulted to be positive, because the different practices in each discipline seem to complete them. And, finally, the dates showed that in the three disciplines were did activities of critical-reflexive formation, but in different way. At the SL: in CRL the critical reflection is about the use and the teach of Spanish language, maybe, it is because of the studies of this language in Brazil, they are still considerated recently; in the FL: CRL and at the EL: CRL, the critical reflection was about the teaching and the learning in French language and in English language.

Key-words: Teacher training. Critical reflection. Aditional languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Termos comumente associados com os procedimentos quantitativos e qualitativos para pesquisas	44
Quadro 2: Perguntas de pesquisa, fonte de dados, justificativa e embasamento teórico.....	54
Quadro 3: Atividades usadas pelas professoras formadoras no trabalho com a formação crítico-reflexiva.....	76
Quadro 4: Reflexão crítica por meio de textos (artigos)	81
Quadro 5: Reflexão crítica por meio de diários	87
Quadro 6: Concepção das professoras formadoras sobre a formação crítico-reflexiva.....	91
Quadro 7: Importância da formação crítico-reflexiva no curso de formação de professores.....	95
Quadro 8: O trabalho com a formação crítico-reflexiva nas disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa	99
Quadro 9: Atividades usadas pelas professoras formadoras no trabalho com a formação crítico-reflexiva nas disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa	102
Quadro 10: Reação dos professores em formação com as atividades no trabalho com a formação crítico-reflexiva	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	12
1. CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. O Projeto Político Pedagógico	19
1.2. A formação de professores na contemporaneidade sob a ótica da Linguística Aplicada	25
1.3. Conceitos de formação crítico-reflexiva e sua importância na prática	28
1.3.1 Reflexão técnica, prática e crítica	29
1.3.2 A formação crítica e sua importância na prática	32
1.3.3 A formação reflexiva e sua importância na prática	35
1.4. Reflexão crítica em sala de aula de língua adicional	40
2. CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO	42
2.1. Escolhas da Metodologia	42
2.2. O contexto da pesquisa	47
2.3. Os participantes da pesquisa	49
2.4. Instrumentos de coleta de dados	50
2.5. Procedimentos para coleta e análise de dados	51
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	56
3.1. O processo crítico-reflexivo nas fichas das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa	56
3.1.1 As fichas das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola, Inglesa e Francesa	57
3.2. As atividades nas aulas das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa	60
3.2.1 Atividades nas aulas das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva	62
3.2.2 Atividades nas aulas das disciplinas Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva	66
3.2.3 Atividades nas aulas das disciplinas Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva	70

3.3.	A reflexão crítica por meio das observações das atividades nas aulas das disciplinas Aprendizagem Crítico Reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa.	76
3.4.	A reflexão crítica por meio da entrevista com as três professoras formadoras ...	90
3.5.	As atividades propostas aos professores em formação nas fichas das disciplinas, nas aulas e nas entrevistas: fechando o triângulo	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXOS	131

Introdução

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma das muitas áreas de estudos da Linguística Aplicada (LA). As pesquisas, nesta área, vêm se acentuando nos últimos 30 anos por se tratar de uma área de grande importância no complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Atualmente pode-se encontrar grande quantidade de trabalhos, artigos, ensaios e debates acerca deste assunto como se pode confirmar em Magalhães (2004), Celani (2005; 2010), Liberali (2010, 2012), Peres (2013), Souza (2013), Gimenez (2010), entre outros. Mas, mesmo com um número grande de publicações que envolvem esta temática, trata-se de um tema amplo e, por isso, é preciso discutir muito mais com o propósito de se refletir sobre a formação destes profissionais tão importantes no contexto da educação. O foco desta pesquisa é a formação de professores reflexivos de línguas estrangeiras, a saber, línguas espanhola, francesa e inglesa no curso de Letras, pois este assunto tem suscitado estudos referentes à formação de professores assim como o fazem Zeichner (1994), Liberali (1996; 1999; 2010; 2012), Oliveira e Serrazina (2000), Szundy (2007), Pimenta (2008), Miller (2010; 2013), Gimenez (2005), Gimenez e Arruda (2004), Gimenez, Arruda e Luvizari (2004).

Acredito que as reflexões sobre este tema possibilitam a produção de conhecimentos que contribuem, de forma efetiva, para repensar a formação de professores de língua estrangeira que, segundo alguns teóricos da Linguística Aplicada (LA), tais como Haupt e Vieira (2014), atualmente é denominada língua adicional (LAd¹).

Embora muitos pesquisadores elejam o termo língua estrangeira (LE) para tratar de uma outra língua, ou seja, da segunda língua, opto, neste trabalho, pelo uso do termo língua adicional, conforme o fazem Schlatter e Garcez (2009), para me referir à(s) língua(s) nova(s) aprendida(s) após a primeira. Assim como Haupt e Vieira (2014), considero o fato de que, ao usarmos o termo LE, colocamos a língua em lugar distante, algo muito longe do usuário e somente como a língua pertencente ao outro e cujo domínio é difícil, estranho ao falante de outra língua.

A este respeito, Haupt e Vieira (2014, p.84) afirmam que

¹ Nessa pesquisa, optei por usar a sigla LAd. para me referir ao termo língua adicional, uma vez que a sigla LA já é usada para se referir à Linguística Aplicada, campo no qual se insere esta pesquisa.

Segundo Schlatter e Garcez (2009, p.127), o termo língua adicional vem sendo usado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, sendo necessário desestrangeirizarmos o ensino de Língua Inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade.

Ratifico esta citação, pois o uso do termo língua adicional em lugar de língua estrangeira quebra a ideia de distanciamento do aprendiz de uma outra língua, que não a sua, com esta língua a ser aprendida. Tal termo, ao contrário, pode aproxima-los, além de ressaltar a ideia de acréscimo que esta língua aprendida em momento posterior à primeira traz àquele que a aprende. Com esta troca de termos, o aprendiz finalmente sente que ele pode se apropriar dessa nova língua sem a sensação de estar muito distante dela.

O meu interesse pela temática da reflexão crítica surgiu quando eu ainda era aluna do curso de Letras de uma universidade federal mineira e prosseguiu em minha prática docente como professora de língua espanhola, primeiro, em centros de idiomas e, mais efetivamente, no curso de Letras, com licenciatura dupla, de uma universidade particular, também mineira, durante os anos de 2004 até o final de 2009. A experiência como professora dessa língua adicional me levou a optar pelo curso de Letras como formação superior.

Como aluna desse curso, no período de 1998 a 2003, tive oportunidade de começar a refletir sobre alguns pontos que me chamavam a atenção. As disciplinas referentes à língua adicional, na época, inglês e francês, eram obrigatórias no 1º período e só depois de concluir o primeiro ano fazíamos a opção pela habilitação escolhida. Desde essa época, eu já percebia que estava em um importante espaço (curso de formação de professores), onde indivíduos (professores formadores e professores em formação) e suas histórias de aprendizagem se cruzavam e, nele, havia aprendizes que apresentavam uma heterogeneidade como sujeitos, ou seja, nesses cursos, eu tinha contato com alunos com diferentes níveis de proficiência em relação à língua adicional. A heterogeneidade nunca se mostrou um problema para mim, pelo contrário, era uma oportunidade de aprender com quem já sabia tais idiomas. Eu não era proficiente nas línguas inglesa e francesa e, por isso, podia procurar saber mais com os meus colegas de aula que já eram professores dessas línguas. O curso de Letras era um lugar onde os indivíduos compartilhavam não só o mesmo espaço, mas, principalmente, a busca pelo conhecimento. O que me intrigava, como aluna, naquela época, era que as aulas de línguas adicionais, na minha visão de professora em formação inicial, eram voltadas para aprender as referidas línguas, não levando em consideração os alunos que já eram proficientes. Além disso, o curso não nos preparava para sermos professores daquela(s) língua(s) e não havia

nenhum tipo de reflexão sobre o seu ensino. Eis aí o início das minhas inquietações acerca deste tema.

Desta forma, motivada por estes dois momentos, principalmente pelo segundo, começaram a surgir algumas reflexões a respeito de como se dá a formação de professores, no processo de ensino e aprendizagem das línguas adicionais, principalmente, a espanhola, a inglesa e a francesa no ensino superior, mais especificamente na graduação do Curso de Letras.

Nesta investigação, procuro problematizar o processo de ensino e aprendizagem dessas línguas na formação de professores no curso de Letras, em uma universidade federal mineira, tendo como foco as atividades propostas aos professores em formação na disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva nas três línguas adicionais. Para tal, parece-me relevante considerar a existência de obstáculos com os quais o professor formador tem que conviver quase que diariamente ao exercer sua profissão: cumprir um programa curricular já pré-estabelecido, muitas vezes, desatualizado e ministrar o conteúdo programático dentro de um tempo que, na maioria das vezes, é insuficiente. Há, ainda, que considerar a diferença existente entre o dizer do professor e sua prática na sala de aula devido a aspectos internos da instituição (acima citados) e externos (o contato ou não com as línguas de uma forma não crítica), que impossibilitam a realização do conteúdo programático. Podem ser citados também, os aspectos decorrentes de sua própria atuação e, principalmente, a heterogeneidade existente em sua sala de aula, pois os alunos se apresentam geralmente com experiências e níveis de proficiência diferenciados.

Todos estes pontos, que considero como parte da rotina laboral de um professor formador, podem dificultar a inclusão da formação reflexiva proposta por Shön (1983) e citada por Alarcão (1996). Procuro pensar, então, como esse professor formador pode contribuir com a formação reflexiva de professores em formação inicial, do curso de Letras.

Segundo Vieira-Abrahão (2010, p.11) apud Miller (2013, p.107), com o advento de investigações e questionamentos, linguistas aplicados, brasileiros e também de outros países, que estudaram sobre formação de professores, principalmente na década de 1990, foram

[...] deixando de lado a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 1978, 1986) e uma perspectiva crítico-reflexiva (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003 e 2008).

Esta citação me leva a pensar que os cursos de Letras, cada vez mais, precisam se voltar para questões que não enfatizem apenas o conteúdo como, por exemplo, aprender a língua alvo ou aprender a usar atividade em sala de aula, de modo fragmentado. E penso ainda que, nessa perspectiva sociocultural e crítico-reflexiva, faz-se necessário considerar o aluno, desde o início do curso, como um professor em formação.

Nesse aspecto, estou de acordo com as autoras já que considero que, por todos os obstáculos acima citados, o professor formador se vê diante de um impasse: ensinar a língua alvo para quem não a conhece, ou conhece pouco; ensinar a usar atividades na sala de aula para aqueles que são proficientes, além de tratar da reflexão sobre a prática para todo o grupo.

Nessa perspectiva, procuro investigar em que medida o professor formador, em sua prática pedagógica, na sala de aula, por meio das atividades usadas no desenvolvimento das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) consegue instaurar uma formação reflexiva no curso de formação de professores.

Para a realização desta investigação, realizei um levantamento do estado da arte, ou seja, na área específica do ensino reflexivo de LE e encontrei Liberali (1999), que trata da reflexão crítica, enfatizando o diário como ferramenta; Torres (2007), que faz um estudo sobre o portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva; Dorigon (2008), que aborda a formação reflexiva do professor de LE; Bengezen (2010), que trata das histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores; Bressolin (2011), que aborda o tema da experiência reflexiva de professores em formação, com blog; Vieira (2012), que traz seu estudo de ensino de espanhol para brasileiros enfatizando as crenças e a prática docente, entre outros. Os trabalhos citados são quase todos relacionados com a língua inglesa, apenas o de Vieira trata da língua espanhola.

Investiguei também quais universidades federais do Sudeste do Brasil ofertam, principalmente, no primeiro período do curso de Letras, disciplina(s) de línguas adicionais, que trate(m) de aprendizagem crítico-reflexiva e parece não haver, uma vez que durante o período de investigação, encontrei apenas a universidade na qual esta pesquisa se realizou. O curso de Letras dessa instituição oferta não uma, mas três disciplinas que, no primeiro período, tratam desse tipo de aprendizagem e são exatamente estas disciplinas de línguas adicionais que são o foco de trabalho da Linguística Aplicada.

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que na universidade onde a investigação foi realizada há um Projeto Político Pedagógico (PPP) que traz a reflexão crítica como um dos

eixos norteadores e, também, porque seu currículo contempla a disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva com foco na língua espanhola, na língua inglesa e na língua francesa.

Considero estes aspectos importantes porque, apesar de haver pesquisas sobre a formação reflexiva no curso de formação de professores de língua adicional, ainda há bastante o que se discutir e pesquisar sobre este tipo de formação na prática docente. Vale considerar que se encontram muito mais trabalhos na área de língua inglesa do que nas línguas espanhola e francesa.

Também é relevante registrar que a instituição universitária na qual foi realizada a pesquisa parece ser uma das poucas existentes tanto no estado de Minas Gerais quanto na região Sudeste e até mesmo no país, que oferta disciplinas sobre aprendizagem crítico-reflexiva, conforme sugere o PPP do curso. Estas disciplinas são oferecidas no primeiro período possibilitando, assim, o contato com a formação crítico-reflexiva em um curso de formação de professores logo em seu início.

Vale ressaltar que uma investigação como esta se enquadra nos pressupostos da Linguística Aplicada por se tratar de um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, uma das áreas de sua abrangência. No PPP do curso de Letras da referida universidade, encontramos aspectos importantes a este respeito, que também justificam esta pesquisa.

De acordo com o documento que dá suporte ao curso, com relação à concepção formalista da língua, há o estruturalismo e o gerativismo. Estes se dividem em áreas complementares, a saber, a linguística geral e a descritiva, que são diferenciadas pelos propósitos que cada uma apresenta. Sobre a linguística geral, entende-se que ela trata do estabelecimento de regularidades tidas como universais e estabelece conceitos e categorias que servirão para analisar a língua. Já a linguística descritiva visa ao levantamento de tipologias das línguas naturais e de dados que confirmem ou refutem as proposições colocadas pela teoria. (PPP, curso de Letras, p.27)

O PPP nos mostra ainda que a diferença de objetivos funda ainda uma outra distinção: a linguística teórica e a linguística aplicada.

A este respeito, temos que

Enquanto a primeira se preocupa em estudar a estrutura e funções da linguagem e das línguas independentemente de aplicações de seus resultados, a segunda busca analisar problemas de uso de linguagem que sejam relevantes à sociedade. (PPP, curso de Letras, p.27)

Esta pesquisa tem relevância ainda porque há um avanço significativo de estudos nesta área, uma vez que ela analisa a prática na sala de aula, problemas de uso de linguagem e analisa mais amplamente a formação crítico-reflexiva dos professores em formação inicial em um curso de formação de professores de língua adicional.

Com estes pontos apresentados, esta investigação pode contribuir não só para o curso de Letras da universidade na qual aconteceu a investigação, mas também de outras instituições. Pode contribuir, também, para uma melhor compreensão de como se pode construir o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, inglesa e francesa nos cursos de Licenciatura em Letras.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar e refletir sobre a formação inicial do professor de línguas estrangeiras (adicionais) no curso de Letras no que tange à aprendizagem crítico-reflexiva. Os objetivos específicos que nortearam o seu processo foram os seguintes:

- a) Analisar a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva, do 1º período do curso de Letras, levando-se em consideração as atividades propostas aos professores em formação;
- b) Identificar as atividades propostas pelos professores formadores dessas disciplinas no que se refere à aprendizagem crítico-reflexiva;
- c) Verificar se os professores em formação, que cursam as disciplinas, veem o mesmo conteúdo, com a mesma metodologia, nas línguas espanhola, francesa e inglesa.

Em assim sendo, explicito as perguntas de pesquisa: As três línguas estrangeiras (adicionais) propostas no primeiro período de Letras, ou seja, línguas espanhola, francesa e inglesa têm fichas da disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva espelhadas.

- a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores da disciplina Aprendizagem Crítico - Reflexiva: Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa levando-se em consideração as atividades propostas?
- b) Os alunos veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas?
- c) Como cada professor formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas?

Meu intuito, ao tentar responder a estas perguntas, é desenvolver uma investigação que proporcione pensar sobre a formação reflexiva de professores de LA no 1º período, durante a graduação no curso de Letras desta universidade federal mineira. Acredito que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitará a produção de conhecimentos que contribuirão de forma efetiva para repensar a formação de professores das referidas línguas adicionais.

Ademais, esta investigação é de interesse pessoal, pois como disse no início desta introdução, houve dois momentos em minha vida, dentro do contexto acadêmico, que me marcaram e cada um, a seu tempo e modo, me trouxe algumas indagações sobre o ensino de línguas adicionais.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica desta pesquisa. Para tanto, discorro sobre a formação de professores na contemporaneidade, utilizando como referencial teórico, principalmente, os estudos de Miller (2013), Mateus (2013), Silva e Aragão (2013), entre outros. Também neste primeiro capítulo, trato dos conceitos de formação crítica e reflexiva e sua importância na prática e recorro aos pressupostos de Magalhães (2004) e Celani (2010) para tratar da formação crítica e de Pimenta (2008), Oliveira e Serrazina (2002), Zeichner (1993) para tratar da formação reflexiva e apresento também um importante percurso dos estudos de Shön (1983) sobre a prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo. E, finalmente, faço considerações sobre a reflexão crítica em sala de aula de língua adicional baseando-me, principalmente, nas considerações de Celani (2010) e Liberali (2012).

No segundo capítulo, explicito sobre a metodologia usada na pesquisa que é de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, de base etnográfica. Ademais, descrevo o contexto e os participantes da pesquisa. Neste capítulo, também apresento os instrumentos de coleta de dados assim como os procedimentos para análise.

O terceiro capítulo traz algumas discussões acerca dos resultados obtidos por meio de análise dos dados desta investigação, a saber, da análise documental que regimenta o curso de Letras da universidade federal onde se realizou esta pesquisa, das notas de campo, ou seja, das observações realizadas nas turmas das referidas disciplinas e da entrevista realizada com as professoras formadoras responsáveis pelas disciplinas. Para isso, apresento quadros com categorias temáticas baseadas em Bardin (2010).

E, finalmente, no último capítulo, trago minhas considerações finais.

Passo, neste momento, a discorrer sobre as teorias que fundamentam esta dissertação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, contemplo algumas delimitações teóricas acerca da concepção de formação crítico-reflexiva de professores formadores de língua adicional. Em um primeiro momento, teço algumas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras participante da pesquisa e, em seguida, apresento proposições teóricas a respeito da formação de professores na contemporaneidade para, mais adiante, tratar dos conceitos de formação crítico-reflexiva e de sua importância na prática.

Para discutir sobre a formação de professores na contemporaneidade, mobilizo algumas considerações teóricas realizadas por Zeichner (1994), Liberali (2010; 2012), Oliveira e Serrazina (2000), Szundy (2007), Pimenta (2008), Miller (2010; 2013), entre outros. Para a discussão sobre os conceitos de formação crítico-reflexiva e sua importância na prática, me baseio nas considerações teóricas de Liberali (1999), Mendes (2005), Oliveira e Serrazina (2002), Pimenta (2008), Schön (1983), Zeichner (1993), dentre outros.

Antes de iniciar a discussão sobre a formação crítico-reflexiva de professores de línguas adicionais, considero importante ressaltar que o tema “reflexão” tem se tornado uma importante tendência na área de formação de professores, pois, conforme mencionei na introdução, é uma das muitas áreas de estudos da Linguística Aplicada. As pesquisas, nesta área, vêm crescendo nos últimos anos pelo fato de esta ser uma área considerada fundamental no complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas.

No decorrer deste tópico, apresento algumas reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras, além de tratar da formação crítico-reflexiva de professores no ensino de línguas adicionais passando, antes, pela formação de professores na contemporaneidade.

1.1. O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras foi um dos motivos que me levaram a fazer esta investigação na universidade escolhida porque este documento traz a formação crítico-reflexiva como eixo norteador, principalmente nas disciplinas selecionadas que serão analisadas no capítulo de análises e que resultou nessa pesquisa.

Os estudos e reflexões para a elaboração do PPP do curso de Letras da universidade onde se realizou a pesquisa foram iniciados em 2002 com o propósito de atender às exigências do Conselho Nacional de Educação, dispostas nas resoluções CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001, CNE/CP1 de 18/02/2002 e CNE/ CP2 de 19/02/2002, CNE/CP9 de 02/10/2001 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (CNE/CES7 de 11/03/2002). Tal proposta

[...] visa a traçar os parâmetros que nortearão a elaboração de projetos específicos para o Curso de Licenciatura em Letras, de maneira a que este possa oferecer uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade, características de sujeito reflexivo, questionador e aberto às inovações, bem como uma sólida formação científico-pedagógica nesta área específica, aliada a uma consistente formação humana e cultural. (PPP, 2008, p.8-9).

Com esta proposta, o curso passou a ofertar as seguintes habilitações: Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura Plena em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Licenciatura Plena em Francês e Literaturas de Língua Francesa e, a partir de 2009, Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

A habilitação em Espanhol e suas respectivas literaturas da universidade, onde aconteceu esta pesquisa, foi aprovada pelo Colegiado do curso em março de 2008 para ser implantada no primeiro semestre de 2009, atendendo a uma reivindicação da comunidade. Para isso, foi nomeada uma comissão de especialistas em Língua Espanhola com o propósito de elaborar esta nova habilitação. Assim, o currículo e as fichas de disciplinas referentes às disciplinas de Língua e Literaturas de Língua Espanhola foram montados, tendo como modelo o novo projeto e currículo para as três habilitações já existentes, conforme descrevi acima.

O referido projeto traz uma citação de Celani (1997), a qual aponta que os estudos mais recentes têm colocado a Linguística Aplicada em um contato mais próximo aos estudos referentes à sala de aula, levantando temas como a autonomia na aprendizagem, no ensino e aprendizagem reflexivos, na linguagem e poder, na conscientização linguística, no professor pesquisador, na educação de docentes, assim como na interdisciplinaridade, na participação do aprendiz nas decisões de sala de aula, nos direitos linguísticos do aprendiz, na aprendizagem de línguas para a paz, no uso da alta tecnologia e da informática.

De acordo com o documento que sustenta o curso de Letras da universidade escolhida, esta visão mais recente aponta para uma necessidade, por parte dos cursos de formação de professores de línguas, de se proporcionar condições e contextos para uma formação de

profissionais baseada na ideia de que o professor seja capaz de perceber que esta área de trabalho exige muitas mudanças discursivas que constituem a própria sociedade.

Considerando estes posicionamentos, de acordo com o PPP do curso, é necessário *fundar-se o trabalho do formador de professores, o questionamento e a interrogação permanentes das “grandes narrativas filosóficas e científicas”, visando desestabilizar o discurso único* (PPP, p.29).

Uma informação que me parece importante é a de que a concepção informativa da graduação em Letras é rejeitada no PPP, dando lugar a uma formação na qual o professor possa ser capacitado a compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que repercutem na esfera do domínio linguístico, porém inserido em uma circunstância mais ampla. Acerca disso, Liberali (2012, p.37) afirma que a linguagem, que faz parte dos fenômenos que repercutem na esfera do domínio linguístico, *materializa o processo reflexivo ao mesmo tempo em que constitui a prática pedagógica*. E essa autora afirma ainda que *trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório*.

Acredito que é justamente essa concepção baseada na formação que poderá desenvolver o poder emancipatório dos professores em formação, permitindo-lhes embates na sua leitura de mundo, o que é muito relevante quando se pensa em formar professores crítico-reflexivos.

Esta concepção baseada em uma formação na qual o professor seja capacitado a compreender, questionar e ler criticamente vai ao encontro dos preceitos da formação reflexiva de professores, como se pode perceber em Gimenez et al (2004), que acredita que o profissional reflexivo é aquele capaz de construir e reconstruir conhecimento acerca da prática a partir de questionamentos.

O curso de Letras investigado tem como proposta o preparo do futuro professor *não apenas para enfrentar um contexto sócio histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo, mas sobretudo, para atuar como leitor crítico no sentido mais amplo do termo* (PPP, p.30).

Outra proposta a se considerar na análise deste documento que regimenta o curso é almejar um curso que permita o desenvolvimento da competência de refletir sobre os fatos linguísticos, assim como os literários, sempre por meio da análise, da descrição e da explicação, tendo como base uma fundamentação teórica significativa. De acordo com o PPP, o estudante de Letras sentir-se-á como partícipe e corresponsável pela própria formação se for

desenvolvida nele uma visão multifacetada de mundo e esta é mais uma proposta do curso. Como consequência disso, o senso crítico e a capacidade empreendedora e de iniciativa dos formandos poderão ser estimulados e, sequencialmente, desenvolvidos, permitindo melhor capacitação para que eles possam enfrentar os desafios da docência. Essa visão multifacetada de mundo, uma vez desenvolvida no professor, principalmente, ainda em formação, pode proporcionar-lhe independência por meio de reflexões fundamentadas. Acerca deste tema Celani afirma que:

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas. (CELANI, 2010, p.63)

Levando em consideração estas propostas, pode-se dizer que é um desafio, principalmente, na atualidade, tanto para o curso quanto para os professores formadores, preparar futuros professores que almejam atuar como leitores críticos e não apenas para enfrentar um contexto sócio histórico-econômico e cultural dinâmico e competitivo. Além disso, destaco a responsabilidade e o compromisso exaustivo que os professores formadores têm para levar adiante a oferta de um curso que se preocupa em desenvolver, no aluno, a competência de refletir sobre os fatos linguísticos, que se preocupa em fazer com que o aluno se sinta um agente participante e corresponsável pela própria formação.

No que se refere à oferta de um curso que possibilite ao estudante de Letras se sentir como participante e corresponsável pela própria formação, caso seja desenvolvida nele uma visão multifacetada de mundo, pode-se entender que há uma preocupação em estimular o senso crítico e a capacidade empreendedora e de iniciativa dos professores em formação, além de se perceber preocupação em ofertar melhor capacitação para que eles possam enfrentar os desafios imbrincados na docência.

Mais especificamente sobre a linguagem, o PPP de Letras apresenta como uma importante meta a formação de profissionais *que irão atuar como agentes de cidadania no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo em seu grupo social* (PPP, p.31). A partir desta ideia, pode-se entender que a formação de professores de línguas abrange um compromisso político de uma reflexão sobre a natureza da inserção do sujeito no grupo social ao qual ele pertence e de seu papel como cidadão do mundo, constituído na e pela linguagem.

Com respeito ao tratamento dado ao conhecimento, pode-se perceber que ele se funda no exame de descontinuidades que se constituem como possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às realidades empíricas. Estas informações sobre como se pretende tratar a linguagem e o conhecimento são importantes para entender como estes serão trabalhados com os alunos, que são os professores em formação.

O PPP traz também, dentro do item que apresenta o perfil dos egressos, um tópico que trata das competências e habilidades requeridas. Apresentam-se, entre as muitas competências, o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; a capacidade de síntese, de análise crítica; a capacidade de resolução de problemas em contextos novos e imprevisíveis; a autonomia intelectual para buscar e construir os conhecimentos e as práticas; a capacidade de compreensão da atuação profissional a partir de uma visão ampla dos processos históricos e sociais. E entre as muitas habilidades, apresentam-se a compreensão do processo de aquisição da linguagem de modo a promover um melhor entendimento dos problemas de ensino e aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras; uma visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, incluindo fundamentação atualizada e raciocínio crítico e independente em relação às diferentes correntes teóricas (PPP, p.36-37).

Analizando estes posicionamentos, acredito que, para que um professor em formação possa desenvolver as competências e habilidades citadas, pode-se lançar mão do trabalho com a reflexão crítica para que este processo se concretize mais efetivamente, uma vez que refletir implica um processo que pode proporcionar uma busca interior que, geralmente, pressupõe um distanciamento do senso comum. O professor que reflete criticamente, provavelmente, terá melhores condições de avaliar todo o seu entorno e, a partir dessa reflexão, poderá haver mudança, principalmente em sala de aula.

Apresento alguns dos objetivos encontrados no PPP, que me pareceram ter relação com o ensino crítico-reflexivo. Entre os objetivos gerais está o de construir uma formação acadêmico-pedagógica, tendo por meta um perfil de professor de línguas e literaturas engajado em um processo de formação continuada, instaurado em uma relação de autonomia, transformação e continuidade. Entre os específicos, destaco o de fornecer subsídios teóricos-metodológicos com vistas a uma reflexão sobre processos de identificação do indivíduo com a língua e com a linguagem e com a literatura e o de promover reflexões acadêmicas que problematizem o processo de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas em contextos de educação regular e especial. Com estes objetivos, pode-se perceber uma preocupação com a importância de se formar professores que reflitam criticamente sobre si mesmos, sobre seu

contexto de trabalho, sobre como a sua prática pedagógica alcança seus alunos e, com isso, pode haver uma mudança do que ocorre em sala de aula.

Acredito que um professor de línguas engajado e desejoso de fazer parte de um processo de formação crítico-reflexiva poderá conquistar sua autonomia, por meio da transformação de sua prática e da continuidade de seus estudos, a fim de tentar resolver suas indagações de sala de aula. Creio ainda, que promover reflexões acadêmicas que permitam ao professor em formação problematizar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em diversos contextos da educação pode preparar melhor o futuro docente para vivenciar o seu cotidiano escolar, permitindo-lhe tomar as melhores decisões em situações de conflito no âmbito de seu trabalho.

Na proposta pedagógica do curso, configura-se o ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos formativos, além da pesquisa como fundamento da reflexão-ação e da construção da autonomia intelectual. A partir destes eixos, pode-se perceber no PPP a visão de que a pesquisa é base do processo de ensino e de aprendizagem, posto que ensinar requer dispor de conhecimentos, refletir criticamente sobre eles e mobilizá-los para a ação. Esta vertente permite entender que, por meio da ação-reflexão-ação, o professor em formação pode chegar à resolução de situações consideradas problemas dentro do contexto escolar.

Percebe-se ainda, no documento, que a dimensão da pesquisa deve estar presente na extensão, por meio das ações reflexivas acerca de cada uma das atividades. Ela deve também estar presente na sala de aula, nas práticas reflexivas sobre os conhecimentos, assim como no processo de avaliação formativa e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Todos estes pontos descritos anteriormente levam a concluir que a prática crítico-reflexiva perpassa a proposta do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras como um todo e que esta dimensão da formação de um professor reflexivo e não de um detentor de informações acerca dos funcionamentos das línguas e suas normas e usos também está presente no referido documento. A formação desse importante profissional não deve se restringir à capacitação ao ensino de línguas materna e adicionais, nem mesmo se limitar à construção de conhecimentos teóricos acerca de como funcionam estas línguas, o que, de acordo com o documento, seria uma visão muito limitada para este momento pós moderno.

Em suma, percebe-se, durante esta análise, que o professor em formação, na verdade, precisa ser capacitado para compreender, questionar, ser um cidadão profissional crítico capaz de ler e entender criticamente os acontecimentos que ecoam no âmbito escolar.

1.2. A formação de professores na contemporaneidade sob a ótica da Linguística Aplicada

Miller (2013, p.100) apresenta quatro pontos que justificam a pesquisa na área de formação de professores de acordo com os preceitos da Linguística Aplicada, a saber: nos campos da investigação, metodológico, da ordem política da academia e no campo de questões que se relacionam com a transformação da ordem do social, da ética e da identidade dos vários envolvidos nos intrincados processos de formação de professores. No campo da investigação, a pesquisa na área de formação de professores tem fortalecido as práticas ao contribuir para o entendimento dos processos de formação, seja inicial ou continuada. No que se refere ao campo metodológico, a autora o associa às inovações da pesquisa qualitativa e interpretativista dentro das ciências sociais. Já a terceira contribuição acontece por meio do avanço do status institucional dos formadores de professores, não só no Brasil, mas, também, em outros países. Finalmente, a quarta contribuição, que se refere às questões relativas à transformação da ordem do social, da ética e da identidade, a autora ponta os diversos envolvidos que fazem parte do processo de formação de professores, que tem se tornado cada vez mais frequente na atualidade.

Estes quatro pontos que justificam a inserção da pesquisa acerca da formação de professores no campo da Linguística Aplicada (LA) me fazem perceber que, cada vez mais, se pensa sobre o tema que está crescendo no âmbito acadêmico.

Miller (2013) afirma que, a partir da formação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA, em 1964), da *British Association of Applied Linguistics* (BAAL, em 1966) e da *American Association of Applied Linguistics* (AAAL, em 1977), as investigações, nesta área, ganharam destaque e começaram a ganhar reconhecimento e a se institucionalizar como uma área sólida.

A área da formação de professores na contemporaneidade é tida como complexa e pluri-facetada (MATEUS, 2013, p.26). A meu ver, ela se configura como complexa, porque envolve todo um trabalho, por parte dos responsáveis, para que o curso que forma o profissional docente não tenha uma concepção apenas informativa. No caso desta investigação, que volta o olhar para o curso de Letras da instituição escolhida para esta pesquisa, pode-se afirmar que, atualmente, ele tem como princípio uma formação do profissional que não se restringe a capacitá-lo a lidar apenas com o ensino de línguas e dominar conhecimentos teóricos acerca do funcionamento e usos da língua materna e

adicional (is), assim como da literatura destas línguas. Segundo o PPP do referido curso de Letras, esta é uma *visão limitada para o momento pós-moderno* (PPP, Letras, p.29)

Os cursos de formação de professores, na atualidade, devem se preocupar também em proporcionar aos professores em formação uma capacitação para compreender, questionar seu contexto e sua prática, assim como posicionar-se criticamente sobre o que acontece no âmbito linguístico e de seu fazer pedagógico. Acredito que, proporcionando isso aos formandos, poderá haver mudança em sua visão e leitura de mundo.

Dois pontos importantes que também têm estado presentes nas propostas de cursos de formação docente são primeiro, a não imposição de modelos provenientes de tendências do momento, existentes em referencial teórico favorecido pelo formador e, segundo, qual a(s) melhor(es) forma(s) de se trabalhar a independência informada nos professores em formação (SILVA E ARAGÃO, 2013).

Estes autores organizaram um livro intitulado “Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios²”, no qual vários pesquisadores desta área respondem a uma série de perguntas acerca do tema. Destaco duas perguntas que fazem parte deste livro, a saber: a) Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes em arcabouço teórico favorecido pelo formador?; b) Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? Dos vários pesquisadores que responderam a estas perguntas separamos três.

Para a primeira pergunta: “Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes em arcabouço teórico favorecido pelo formador?”, apresento, a seguir, algumas respostas dos diversos autores:

Promovendo a construção de uma atitude ou postura crítico-reflexiva do professor ou futuro professor, entendendo-se com isso a consideração de suas ações (e as de outrem, inclusive as institucionais) sempre de forma situada, isto é, em sua relação com e à luz dos contextos nos quais se inserem, dos motivos e razões que as movem, dos propósitos e fins a que se destinam, e das fundamentações teóricas que os embasam; promovendo também a construção de um corpo de conhecimentos e habilidades que lhe possibilite ter alternativas de ação, teoricamente bem informada. (CASTRO, p.345)

[..] a pergunta nos convida a pensar sobre o papel e a responsabilidade da academia em guiar essa etapa de formação profissional, especialmente na fase inicial, de modo a não ocultar a diversidade de propostas para o ensino-

² SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

aprendizagem de línguas e, ao mesmo tempo, não fugir das escolhas que inevitavelmente fazem parte da tarefa de ser professor. Assim, me parece fundamental considerar, juntamente com os futuros profissionais, quais as consequências das diversas maneiras de se organizar o fazer pedagógico vis a vis diferentes concepções de sociedade. A análise cuidadosa das opções teórico-metodológicas, guiadas pelos formadores, pode, deste modo, contribuir para a expansão das compreensões vivenciadas apenas como aprendiz de línguas e ser um dos primeiros passos rumo ao desenvolvimento de uma base de conhecimentos relevante para atuação em diferentes contextos de ensino. (GIMENEZ, p.351)

A formação de professores, sem impor modelos é nosso maior desafio, e o que se vê pode ser desalentador. [...] A melhor solução, embora não seja a mais fácil, mas a que me parece definitiva, é fundir teoria e prática, pondo professor e formador no mesmo barco: só pode ser formador quem tem prática de sala de aula. O formador não vai catequizar o professor, mas trabalhar com ele junto com os alunos; o professor, por seu lado, não vai assistir ao formador, mas refletir com ele. (LEFFA, p.375)

Pode-se perceber, por meio das respostas dadas pelos três pesquisadores à primeira pergunta, que uma atitude ou postura crítico-reflexiva do professor ou futuro professor, assim como analisar cuidadosamente as diversas opções teórico-metodológicas para poder orientar os professores em formação, fundir teoria e prática, colocando o professor em formação e o formador no mesmo barco são pontos fundamentais que têm feito parte do currículo dos cursos de Letras. A meu ver, isso quer dizer que a academia tem, cada vez mais, o papel fundamental de proporcionar, no curso de Letras, momentos e contextos que possam orientar os professores em formação no longo caminho que leva à reflexão crítica, levando-se em consideração que há várias opções teórico-metodológicas e estas devem ser apresentadas e ensinadas aos professores em formação para que, quando for oportuno, eles possam fazer a melhor escolha em sala de aula. Significa, ainda, que esse processo crítico-reflexivo deve ser de total interação entre formador e professor em formação, um auxiliando o outro, um participando das dificuldades e descobertas do outro, para, enfim, um refletir com o outro.

Já para a segunda pergunta: “Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? ”, os mesmos autores apresentam as seguintes respostas:

Proporcionando-lhe a oportunidade de construir ações em seu próprio contexto de trabalho, seguido da reflexão e análise cuidadosa dessas ações, e de seu replanejamento e reconstrução continuados. É nesse processo que se reconstroem as identidades profissionais dos participantes, o que envolve a construção de saberes mais diretamente ligados aos contextos locais. É nesse processo também que se reconstroem também os próprios contextos locais. (CASTRO, p.346)

No caso da formação inicial, vejo que a independência informada, facilitadora da construção de saberes locais a partir da prática, teria mais probabilidade de ocorrer se os currículos dos cursos de Letras fossem mais voltados para experiências práticas ao longo de toda a sua execução e não apenas nas disciplinas e atividades de caráter pedagógico. (GIMENEZ, p.354)

[...] para construir o conhecimento científico, que é a base da educação, o formador precisa ficar invisível para o professor, despindo-se de seus parâmetros, pegando junto com ele, trocando ideia e não impondo saberes. Não basta levar o professor a refletir; é preciso também agir ao seu lado. Se isso não for feito, poderá no máximo, passar seu discurso, mas sem construir a prática. (LEFFA, p.382)

Por meio dos posicionamentos dos três pesquisadores nas respostas à segunda pergunta, é possível entender que ações como: a) ofertar a oportunidade de construir ações respeitando o contexto de trabalho dos futuros professores e levando-se em consideração a importância da reflexão e da análise cuidadosa de suas ações; b) pensar em uma mudança nos currículos dos cursos de Letras para que sejam mais voltados para experiências práticas e não apenas nas disciplinas e atividades de caráter pedagógico e, c) considerar que o conhecimento científico é a base da educação e que o professor formador precisa não impor seus saberes e sim agir ao lado do professor em formação, são fundamentais para que se possa estar inserido no contexto da formação docente na contemporaneidade.

Como se pode perceber, a formação de professores tem tido muitos desafios na contemporaneidade que vão muito além do ensino de língua materna e adicional e parece-me importante proporcionar oportunidades de considerar estes novos desafios aos professores em formação. Cabe salientar que estes desafios não são nada fáceis nem por parte dos formadores, que têm o papel de trabalhar esta complexa tarefa que a atualidade exige, nem por parte dos formandos, que têm que se inteirar e apreender sobre estes novos e importantes rumos que a prática docente vem tomando.

Após apresentar algumas importantes considerações acerca da formação de professores na contemporaneidade, passo agora a uma discussão sobre conceitos de formação crítico-reflexiva e a sua importância na prática.

1.3. Conceitos de formação crítico-reflexiva e sua importância na prática

Nesta seção, que trata das teorias que embasam este trabalho, teço, também, algumas considerações sobre os conceitos de formação crítico-reflexiva e sua importância na prática. Para tal, faz-se necessário, antes, definir os tipos de reflexão, a saber, reflexão técnica,

reflexão prática e reflexão crítica. A seguir, traço um percurso teórico acerca dos conceitos de formação crítico-reflexiva associando-os à sua importância na prática docente.

1.3.1. Reflexão técnica, prática e crítica

De acordo com Liberali (2004, 2012), o conceito de reflexão é compreendido tomando como embasamento, a discussão habermasiana acerca do propósito do conhecimento.

A respeito deste assunto, segundo Liberali (2012, p.26), Van Manen (1977), baseado em estudos de Habermas (1973), descreveu três tipos de reflexão: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica. Considero importante, nesta subseção, fazer uma apresentação sobre esses três tipos de reflexão a fim de traçar um percurso para, então, chegar ao tema da formação crítico-reflexiva.

Levando-se em consideração os estudos baseados em Habermas (1973), Van Manen (1977) considera que a reflexão técnica se preocupa com a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudança. A meu ver, significa que, esse tipo de reflexão não prima pela mudança, por meio da crítica e sim pela parte meramente técnica. Nota-se o interesse pela teoria e por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e o controle dos eventos.

A reflexão prática visa ao exame aberto dos objetivos e das suposições que os embasam. A reflexão prática está relacionada aos problemas da ação que não são passíveis de serem resolvidos apenas de forma instrumental. O interesse é sobre o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros, ou seja, a reflexão prática leva em consideração os resultados e, segundo Romero (1998), o *entendimento interpessoal e interpretação de práticas sociais*.

E, finalmente, a reflexão crítica relaciona-se às duas anteriores, porém valorizando critérios morais e as análises de ações pessoais em contextos histórico-sociais mais amplos. Nesse nível, as questões ponderam acerca de quais objetivos educacionais, experiências e atividades levam a formas de vida preocupadas com a justiça, a igualdade e as realizações concretas.

Ainda citando Van Manen (1977), Liberali (2004, 2012) afirma que

O educador técnico estaria preocupado, primeiramente, em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das

implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

As considerações de Van Manen (1977) sobre estes três tipos de educadores parecem-me interessantes para entender o que vem a ser o professor crítico reflexivo e a sua importância no contexto educacional.

Seguindo a mesma ideia de Habermas (1973) e Van Manen (1977) sobre a reflexão técnica, Liberali (2012) considera que está conectada ao intento de fazer uso de novas abordagens sem levar em conta e sem avaliar práticas realizadas anteriormente. A maior preocupação deste tipo de reflexão seria a eficiência e eficácia dos meios para alcançar determinados fins e estes não estariam abertos a possíveis críticas ou mudanças. Apenas existe interesse pelo conhecimento que permite a previsão e controle de acontecimentos.

O professor, sob o enfoque deste tipo de reflexão, é um mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais e essa visão de racionalidade técnica estaria ligada a uma postura de reverência e submissão em relação ao poder da teoria formal e dos teóricos, de reprodução de práticas tidas como corretas, sem questionamentos.

Sobre a reflexão prática, a referida autora afirma que esta se caracteriza essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos, ou seja, ela parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na própria prática. Este tipo de reflexão está relacionado aos problemas da ação que não podem ser solucionados apenas de forma instrumental, considerando o conhecimento que facilita o entendimento e o alcance do entendimento com outros. Isso significa que, esse tipo de reflexão, se preocupa com os fatos rotineiros da sala de aula e as necessidades desta deve ser o foco, porém não basta apenas detectar a existência dos fatos rotineiros, mas, principalmente, partir em busca de soluções de problemas detectados na prática, ou seja, é preciso pensar sobre o que acontece na prática levando-se em consideração a própria prática.

Um dos maiores representantes da reflexão prática é Donald Schön, cujos pressupostos se centram na concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: o "conhecimento na ação", a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a reflexão na ação".

Desse modo, o conhecimento na ação traz consigo um saber que está presente e as ações profissionais, por sua vez, vêm carregadas de um "saber escolar", entendido como um tipo de conhecimento supostamente possuído pelos profissionais. É esse "saber escolar" que possibilita ao profissional transitar em seu meio e poder reagir, por possuir "um conhecimento

na ação". Entretanto, o "saber escolar" também se caracteriza por estar preso a um certo modo de enfrentamento das situações do cotidiano e por revelar um conhecimento *espontâneo, intuitivo, experimental*. O conhecimento, portanto, está na ação em si e o revelamos por meio de ações espontâneas e habilidades. Segundo o pesquisador, o conhecimento na ação pode ser compreendido como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no "saber fazer".

A reflexão na ação, para Schön (1983), tem relação direta com a ação presente, ou seja, com o conhecimento na ação e isso significa produzir uma pausa para refletir, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente. Para ele, se nós prestamos atenção em nossas ações e refletimos sobre elas, podemos descrever um conhecimento que nelas está implícito. Então, mediante a observação e a reflexão, podemos descrever e explicitar essas ações e, para isso, nós nos colocamos diante do que desejamos observar e podemos encontrar novos caminhos para a solução dos problemas que nos são apresentados.

Na vida cotidiana, temos o costume de pensar acerca do que fazemos quando atuamos. É esse componente que representa o que Schön (1983) chama "reflexão na ação", ou seja, o processo de diálogo com o problema que exige uma intervenção concreta. Para ele, essa reflexão na ação só se desencadeia quando não encontramos respostas às situações inesperadas que emergem da ação presente. Isso faz com que nos posicionemos de forma crítica diante do eventual problema e, com isso, nos questionemos acerca das estruturas de suposição do conhecimento na ação.

Refletir sobre nossas ações passadas pode influenciar diretamente as nossas ações futuras e, assim, temos a oportunidade de pensar sobre o problema para, então, solucioná-lo. Esse momento é designado como o da "reflexão sobre a reflexão na ação", que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão na ação. (SCHÖN,1983)

Esses três processos descritos – o "conhecimento na ação", a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a reflexão na ação" - constituem o pensamento prático do profissional, o qual enfrenta as situações divergentes da prática. Esses processos não são independentes, mas se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional.

Não posso tratar dos preceitos teóricos de Schön sem considerar alguns aspectos estudados por seu antecessor e referência, Dewey. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008, p.10),

Para Dewey, o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar situações. Quando surge uma situação que contenha uma dificuldade ou perplexidade, podemos contorná-la ou enfrentá-la e assim começamos a observar para analisarmos as condições.

Esta citação vem ao encontro do que acredito, uma vez que se o professor para refletir sobre uma situação problemática durante sua prática, pode encontrar meios para conseguir enfrentar esta situação problema e, com isso, passar a uma etapa importante deste processo que é a busca por soluções. Acredito que o professor só consiga pensar em soluções para tentar sanar conflitos no processo de ensino e aprendizagem se, primeiro, estiver disposto a detectar a existência deste problema.

Acerca da reflexão crítica, Liberali (2012) parte da ideia de o sujeito ser capaz de analisar sua realidade social e cultural e, assim, tomar uma posição frente aos eventos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo. Desta forma, a reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica quanto da prática, porém centrando nas questões éticas. O interesse desta concepção de reflexão consiste em solucionar as contradições dos outros dois tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

A autora menciona ainda que a reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social e, para isso, não é suficiente criticar a realidade, mas fazer algo com o propósito de mudá-la, uma vez que indivíduo e sociedade são duas realidades que não se dissociam.

Sendo assim, ao assumir uma postura de reflexão crítica, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais que transformam e que são responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro de uma comunidade.

Após fazer uma breve explanação acerca dos três tipos de reflexão, passo ao tema da formação crítica em si e a sua importância na prática.

1.3.2. A formação crítica e sua importância na prática

Liberali (2012, p.32) cita algumas das principais características da formação de um profissional crítico. Segundo a autora, é necessário o desenvolvimento de: 1 – menos medidas de desempenho profissional; 2 – formas de verificar o silenciamento da voz dos educadores; 3 – formas de trabalhar com os educadores para descreverem e analisarem suas práticas, para

transformar formas autoritárias de agir; 4 – oportunidades para o educador confrontar práticas negativas de autoritarismo; 5 – colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações; 6 – formas de desenvolvimento de autoimagens robustas; 7 – permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir. O desenvolvimento dessas características da formação de um profissional crítico mostra um caminho para o trabalho com professores em formação de línguas adicionais menos técnico e mais emancipatório, o que pode permitir que eles se tornem educadores capazes de formar cidadãos ativos e inclinados à criticidade, seja atualmente, no caso dos professores em formação que já atuam, seja futuramente, no caso dos professores em formação que ainda não atuam nas salas de aula.

Liberali (2012), ao citar Pozo (2002), registra que formar criticamente relaciona-se com o desenvolvimento de uma maneira de trabalhar que seja mais crítica, com uma necessidade de superação da opressão desumanizadora; relaciona-se, ainda, com ter uma consciência crítica da realidade, que são requisitos para a transformação (LIBERALI, 2012, p.33).

Isso, a meu ver, pode implicar na adoção de medidas que visem à criticidade na formação de professores de línguas adicionais e pode ser uma oportunidade de o professor em formação pensar na transformação de sua atual ou futura prática no contexto da sala de aula de língua adicional, levando-se em consideração a ideia de que refletir criticamente envolve não somente o ato de pensar sobre a sua própria prática, identificando o que não está funcionando mas, principalmente, discutir ações para a mudança desse quadro.

É importante que o professor em formação aprenda a agir como um educador crítico, porque assim ele teria a oportunidade de *dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar dos problemas cotidianos* (LIBERALI, 2012, p.34).

Ainda acerca desse tema, é possível encontrar em Liberali (2009) um aprofundamento da discussão sobre reflexão crítica por parte de Smyth (1992). De acordo com a autora, este estudos propõe um trabalho reflexivo crítico que leve em consideração as quatro formas de ação propostas baseadas nas discussões de Freire (1970), a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

A respeito da ação de descrever, Liberali (2009, p.65) afirma que

está ligado à descrição da ação em forma de texto para que esta fique clara aos praticantes. Preconiza, por parte dos praticantes, observação e coleção de evidências e desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Essa

escrita pode enfocar ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes em sala de aula, problemas específicos, dentre outros.

De acordo com a autora, na descrição concreta da ação, é que se pode evidenciar o que há por trás de cada uma das ações, ou seja, o ato de descrever sobre o que acontece na sala de aula abre portas para informar.

Sobre a ação de informar, a mesma autora pontua que essa

envolve uma busca pelos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações. Está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e aos sentidos que realmente estão sendo construídos nas práticas discursivas. Nessa ação, há uma visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante ao longo de sua vida e que influenciam suas ações. (LIBERALI, 2009, p.66)

Sobre a ação de confrontar, Liberali (2009, p.66) postula que essa ação

estaria ligada ao fato do praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento. Refere-se ao entendimento das ações em um contexto histórico que, por vezes, torna as ações e mesmo as teorias formais seguidas pelo praticante em meros aspectos de um senso comum.

Segundo a autora, é no ato de confrontar que a emancipação se torna evidente, posto que é possível constatar se estamos agindo de acordo com aquilo em que acreditamos e se aquilo em que acreditamos não pode ser transformado.

E, finalmente, sobre a ação de reconstruir, Liberali (2009, p.67) aponta que essa

relaciona-se com a proposta de emancipação de si através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação de nossas visões e práticas e da compreensão de sua relevância e consistência com nossas perspectivas, com valores morais e éticos, definimos a reconstrução de nossas ações.

Com a prática da ação de reconstruir, é possível buscar alternativas para as nossas ações e assim voltarmos a ela, porém de forma embasada e informada.

Essas quatro formas de ação podem ajudar no processo de formação crítico-reflexiva do professor não só em formação inicial, mas, também, em formação continuada, uma vez que elas dão oportunidade de se pensar as ações que acontecem no âmbito da sala de aula de línguas adicionais

1.3.3. A formação reflexiva e sua importância na prática

Segundo o dicionário etimológico Houaiss (2011, p.803), o termo “reflexão” provém do latim *fletire*, que tem como significado curvar, dobrar, vergar e foi este termo que deu origem ao termo “flexionar”. Este, ao ser acrescido do prefixo “re”, configurou-se no dicionário com o sentido de pensar profundamente, dobrar-se novamente sobre algo ou sobre si mesmo, pensativo, concentrado, ato de se voltar sobre si mesmo.

De acordo com Pimenta (2008, p.18), desde o início dos anos 90 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como aquilo que pode ser característico do ser humano, com um movimento teórico que diz respeito ao trabalho docente. Com o propósito de esclarecer a diferença entre a reflexão como adjetivo, ou seja, como aquilo que pode ser característico dos professores e o conceito do movimento denominado professor reflexivo, a referida autora faz uma contextualização desse movimento. Para isso, evoca as atividades relacionadas com as reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais realizadas por Donald Schön enquanto ele atuou como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até o ano de 1998.

Segundo a autora, encontra-se em Schön *uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e de indefinição.* (PIMENTA, 2008, p.20). E é justamente com essa contribuição inicial de Schön que se começou a usar o termo reflexão como conceito do movimento denominado “professor reflexivo”.

Desde então, muito se tem discutido sobre isso. Porém, o significado deste termo, no âmbito educacional, tem gerado alguma confusão.

Acerca do termo “reflexão”, Oliveira e Serrazina (2002, p.2-3) afirmam que:

Na nossa tradição cultural a palavra ‘reflexão’ sugere pensamento sério e austero distante da ação, com conotações próximas de meditação e introspecção. Neste caso está a falar-se de um processo mental que acontece quando se olha para determinadas ações do passado. É comum dizer-se “depois de refletir, eu acho que ...”, ou “eu já me vi ao espelho...”, o que na verdade corresponde a utilizar uma metáfora para significar a associação da compreensão humana, de nós próprios e das nossas circunstâncias, à reflexão no espelho. Em educação, este termo tem sido usado com diversas significações e há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos.

Já para Zeichner (1993, p.16),

Este movimento internacional, que se desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos.

Sobre o movimento de prática reflexiva, Zeichner (1993, p.16) ainda registra que este envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem desempenhar, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do trabalho que desempenham e de que devem assumir funções de liderança nas reformas de ensino.

Estes posicionamentos de Pimenta (2008), Oliveira e Serrazina (2002) e Zeichner (1993) são referências importantes para entender o que é e do que trata a reflexão no âmbito da formação de professores.

Estas concepções citadas acima são relevantes para mencionar os conceitos de “reflexão” para, assim, focar a direção que seguirei ao longo desta investigação.

Como início, gostaria de registrar que há elementos que considero relevantes para a formação do professor de língua adicional na atualidade, para, então, chegar à importância da inclusão da formação crítico-reflexiva para os professores em formação.

Acredito que, há algum tempo, o ensino de línguas adicionais deixou de ser um processo constituído por um professor que aparece como o detentor do saber e que tem como finalidade transmitir conhecimento (línguas adicionais) a um grupo de pessoas (estudantes) que se apresentavam como “buscadores” desse conhecimento, com diferentes objetivos.

Com o passar do tempo, o processo de ensino e aprendizagem foi sofrendo mudanças e, provavelmente, isso se deu em função do crescente número de investigações na área da Linguística Aplicada que tem, entre outras, essa temática como foco.

Em nossa sociedade, há intensa busca pelo ensino de línguas adicionais, consequentemente, há muitos profissionais atuando e parte deles não tem formação acadêmica na área, o que os faz se sentirem despreparados. Essa parece ser uma das razões que motivam esses professores a buscarem, no contexto universitário, sua formação acadêmica.

A este respeito, Celani (2010, p. 61) nos chama a atenção quando destaca que

[...] 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 minuto esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva 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”.

Neste caso, em um curso de formação de professores, o professor formador depara-se com o dilema: o que priorizar no curso de formação de professores de língua adicional com tanto programa (conteúdo) a ser cumprido e tantos interesses diferentes?

Ainda sobre este tema, Mendes (2005) postula que o processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos.

Desse modo, defendo a importância de que o professor em formação conheça, desde a sua formação acadêmica, estes preceitos de formação reflexiva, para levá-los o quanto antes para a sua prática. Tal atitude (ação) permite perceber, entre outras coisas, se o trabalho realizado dentro e, também, fora da sala de aula, atende às expectativas dos alunos, seus interesses e os propósitos da disciplina.

Ainda nesta temática, Liberali (1996) enfatiza que o processo reflexivo tem sido considerado essencial na aprendizagem e na formação do(a) professor(a). Essa mesma autora aponta que refletir implica um processo de busca interior que pressupõe um distanciamento do senso comum.

Como professor, o aluno de um curso de Letras, principalmente se já está vinculado a uma escola pública, muitas vezes, está inserido em uma rotina de trabalho que não lhe permite sequer refletir sobre seu papel na sala de aula.

Sabe-se, principalmente, por pesquisas na área da Linguística Aplicada e por narrativas de professores com os quais tenho contato, que isso acontece comumente na escola e as razões que levam a essa falta de atitude são muitas. Entre outras, cito a má remuneração dos professores, o que os obriga, muitas vezes, a trabalhar em mais de uma escola em busca de complementação de salário; a falta de recursos e de estrutura básica, uma vez que essa parece ser uma realidade das escolas brasileiras; a indisciplina e, até mesmo, a falta de interesse em aprender por parte dos alunos que, cada vez mais, se sentem desmotivados para aprender. Vale ressaltar, ainda, que há falta de política linguística, que valorize o ensino de

língua adicional uma vez que, mesmo com a implantação da lei³, no caso do espanhol, poucas escolas incluem essa língua e, nas escolas públicas em Minas, não mais se ensina o francês.

Esses acontecimentos, segundo muitos desses profissionais da área, podem impedir que eles compreendam o que realmente acontece em seu entorno, levando-os a não reagir de modo diferente. Acredito que, com o conceito e, consequentemente, com a prática de reflexão, o professor em formação passe a ver a importância de se deixar envolver pela ânsia de aprender, aperfeiçoar-se, instigar para, em seguida, agir objetivando a mudança.

Penso que o ato de refletir poderá fazer com que o professor (re)veja sua própria prática e que sua ação, em seu ambiente de trabalho, transforme-se em reflexão, resultando uma nova ação tanto para ele quanto para seus discentes.

Creio que os cursos de formação de professores deveriam tratar a reflexão sobre a prática, pois, assim, o aluno em formação seria instigado a investigar sempre com o propósito de (re)ver-se e, consequentemente, levar esta prática a seus estudantes.

Liberali (1996) registra relevantes trabalhos que enfatizam a importância da compreensão sobre a sala de aula pelo (a) próprio (a) professor (a), sobre o que ocorre e sobre o questionamento de seu papel na transformação da escola e da sociedade.

O professor que observa o que acontece ao seu redor, no contexto da sala de aula, tende a ser acometido por inquietações e estas, provavelmente, o levarão a repensar as suas ações e o que pode ser feito para que o resultado seja diferente.

Cavalcanti (1999, p.181) se posiciona afirmando que *esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura (e até antes da licenciatura) para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada.*

Concordo com essa argumentação, pois, em muitos casos, o professor, quando chega à licenciatura, já atua na área e, portanto, participa de muitos acontecimentos que merecem atenção e, principalmente, um olhar reflexivo.

Penso ser importante que este profissional reflita sobre sua prática, levantando questionamentos, refletindo sobre eles, mas respaldando-se em bases teóricas, pois, assim, ele terá subsídios formais e registrados para revê-la e modificá-la. Quando isso não acontece, o professor pode acomodar-se e, com essa atitude, os alunos também podem se acomodar.

O que quero dizer é que, mesmo com a existência de muitos obstáculos, o professor não deve deixar de observar o que acontece na sua sala de aula, pois, assim, provavelmente,

³ Lei 11.161, promulgada em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) que trata da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola como língua adicional nas escolas de Ensino Médio no Brasil.

terá condições de detectar o que não está bom e, consequentemente, poderá provocar uma mudança. É conveniente que ele tome suas decisões dentro de sua sala de aula e se prepare para planejar e fazer seu trabalho, respeitando sua perspectiva de ensino. Isso, provavelmente, será possível se este professor refletir sobre o que está à sua volta.

Refletir sobre a própria prática significa ter um ato de coragem e também (re) descobrir-se como professor, utilizando diversos recursos. É por esta razão que o trabalho do professor formador é tão importante no contexto do curso de formação de professores, uma vez que, se ele leva estes conceitos para os professores em formação, que poderão perceber que o referido curso lhes permitirá desenvolver investigações que contribuirão para o desenvolvimento da área, além de justificar, teoricamente, aquilo que se refere à sua prática pedagógica, como sua postura na sala de aula, a abordagem que usa, sua forma de avaliar, os tipos de avaliação, entre muitos outros, ou seja, o professor em formação terá oportunidade de praticar a reflexão.

Para isso, o professor formador poderá apresentar aos professores em formação formas de refletir, tais como o uso de diários reflexivos, investigações formais (acadêmicas) ou informais (não acadêmicas), realizar projetos individuais ou com colegas de trabalho com o propósito de obter reflexões conscientes e adequadas.

Para levar adiante todas essas propostas, é necessário que este professor tenha entrado em contato com teorias sobre o tema, o que comumente acontece nos cursos de licenciatura e pós-graduação, pois, desta forma, talvez ele tenha suas motivações aumentadas e passe a refletir sobre a sua prática. Eis a importância de trabalhar a formação reflexiva nesses cursos, pois assim os professores em formação podem ter oportunidade de se sentir instigados a levar para seu meio e encontrar formas para mudar sua prática, quando necessário.

No que se refere a esse processo reflexivo, cito Cavalcanti (1999, p.181), que afirma que o importante de tudo isso é que o professor se olhe, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja na sua ação/prática pedagógica, pois isso atingirá seus alunos.

Verificar como essas condições diferentes interferem nesse processo e como o professor formador as utiliza em sua prática pedagógica, durante o curso de Letras, é o que buscaremos conhecer e, para isso, é importante investigar a prática desses professores formadores, bem como o dos professores em formação, levando em consideração o lugar político, social e histórico no qual cada um deles está inserido no processo de sua formação.

Com estas reflexões e embasamentos, espero realizar um estudo que possa contribuir para uma melhor compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, considerando a heterogeneidade encontrada na sala de aula nos cursos de

Licenciatura em Letras. Ressalto, também, a importância da reflexão sobre a prática pedagógica na formação de professores e, principalmente, como o professor formador pode colocar tais conceitos em sua prática.

Passo, nesse momento, a uma rápida discussão acerca da reflexão crítica em sala de aula de língua adicional.

1.4. Reflexão crítica em sala de aula de língua adicional

O tema formação de professores de língua adicional é amplamente discutido por Celani (2010) que, mais do que discutir acerca das tendências que se destacam e acerca dos tipos de abordagens que fazem parte dos programas de formação, apresenta questões que a preocupam. Este momento de inquietação da autora se deve ao programa de formação contínua que ela coordena há mais de 10 anos e, ainda que grande parte destas questões sigam sem resposta, a autora permanece investigando.

Apresento os posicionamentos de Celani por entender que, mesmo que o trabalho que ela coordena seja sobre formação contínua de professores, acredito que os desassossegos motivadores começam no curso de formação.

Uma das questões que inquietam esta estudiosa da formação docente refere-se à falta de preparo dos professores que já estão em sala de aula, e este preparo é insuficiente desde o momento da sua graduação. A este respeito, ela aponta:

[...] [os professores] não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. (CELANI, 2010, p.61)

Estas considerações da autora demonstram que a formação é um momento fundamental para preparar professores antes de partirem para a prática, mas não é o que ocorre. É preciso considerar a existência de vários fatores que podem dificultar uma boa formação para nossos professores, mas é necessário que se investigue cada vez mais na tentativa de encontrar possibilidades de reverter o conceito de que *talvez aí esteja a razão da crença generalizada de que língua estrangeira não se aprende na escola* (CELANI, 2010, p.61). É necessário preparar melhor os professores, caso contrário, teremos que seguir com a ideia de que, de fato, não se aprende língua adicional na escola.

É ainda desta mesma autora a apresentação da questão fundamental, seja na formação inicial, seja na continuada, que é

[...] como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas. (CELANI, 2010, p.63)

Vejo nessas importantes considerações que há necessidade de que os cursos de formação de professores proporcionem estratégias que possibilitem aos docentes aprenderem a se tornar independentes, a fim de não se continuar com a ideia de dependência sem reflexão. Penso que deve-se deixar para trás a busca pela repetição de modelos que, já sabemos pela nossa realidade vivenciada, não funcionam.

No próximo capítulo, dedico-me à descrição da metodologia utilizada na pesquisa.

Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos de investigação

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, explicito a metodologia que fundamenta a presente pesquisa. A investigação possui natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, de base etnográfica. Em seguida, apresento a descrição do contexto no qual a investigação foi realizada e, também informações a respeito dos participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como os procedimentos para tal coleta e a descrição dos procedimentos para a análise dos dados coletados. Passo, então a tratar, mais detalhadamente, das escolhas metodológicas.

2.1. Escolhas da Metodologia

A investigação que resultou nesta dissertação se inscreve em um quadro metodológico de pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, de base etnográfica e foram utilizados os pressupostos de Erickson (1991), Nunan (1992) e André (1995) para fundamentar o trabalho.

Segundo André (1995), há uma literatura extensa sobre a pesquisa qualitativa disponível e que parece aumentar cada vez mais. Apesar disso, o conceito de pesquisa qualitativa não tem sido discutido suficientemente. De acordo com a autora, o resultado disso é o surgimento de críticas ou defesas de pontos de vista de que haja uma explicitação de qual tipo de pesquisa qualitativa cada defensor ou crítico está tratando. Ela destaca a urgência do esclarecimento desta questão de modo a evitar confusão.

André (1995) ressalta que a amplitude do termo qualitativo, pode, por vezes, gerar críticas, já que várias modalidades estão inseridas sob o prisma deste tipo de pesquisa, a saber: a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, o estudo de caso, dentre outros, e é esta a razão da necessidade de haver uma delimitação para que não haja o risco de ser ter uma pesquisa metodologicamente inespecífica.

A minha opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de acreditar que esta investigação, provavelmente, não se daria de forma satisfatória somente com dados quantitativos já que, para analisar o corpus que pretendo, necessito trabalhar com este conjunto de abordagens.

A este respeito, Nunan (1992, p.3) aponta que

Tradicionalmente, escritores em tradições de pesquisas fizeram uma distinção binária entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa, embora mais recentemente isto tenha sido argumentado por ser uma distinção simplista e ingênuas. Reitchardt e Cook (citados em Chaudron 1988), por exemplo, argumentam que em termos práticos, pesquisas qualitativas e quantitativas são em muitos aspectos indistinguíveis, e que ‘pesquisadores, de forma nenhuma, seguem os princípios de um paradigma suposto sem simultaneamente assumir métodos e valores de paradigmas alternativos’ (Reichardt e Cook 1979: 232). Aqueles que traçam uma distinção sugerem que a pesquisa quantitativa é intrusiva e controlada, objetiva, generalizada, com resultado orientado, e assumem a existência de ‘fatos’ os quais são de alguma forma, externos e independentes ao observador e pesquisador. A pesquisa qualitativa, por outro lado, assume que todo conhecimento é relativo, que há um elemento subjetivo a todo o conhecimento e pesquisa, e que estudos holísticos, não generalizáveis são justificáveis (um estudo não generalizável é um dos quais os insights (ideias) e os resultados gerados por pesquisa não podem ser aplicados em contextos ou situações além daqueles, nos quais, os dados foram coletados). Em termos metafóricos, a pesquisa quantitativa é ‘dura’ (rígida) enquanto a pesquisa qualitativa é mais ‘branda’. (Tradução nossa).⁴

Sobre a referida distinção binária, André (1995, p.16) comprehende que qualidade e quantidade estão relacionadas e ressalta que, na atualidade, deve-se discutir questões mais relevantes, como por exemplo, a natureza do conhecimento científico e sua função social; o processo de produção e o uso desse conhecimento e, também, questões que tratam dos critérios para avaliação do trabalho científico e critérios para seleção e apresentação de dados qualitativos, além dos métodos e procedimentos de análise de dados.

Para justificar a minha opção pela investigação qualitativa e não pela quantitativa, apresento, a seguir, um quadro comparativo entre estes dois métodos, segundo Nunan (1992, p.4).

⁴ Tradução nossa do original: Traditionally, writes on research traditions have made a binary distinction between qualitative and quantitative research, although more recently it has been argued that the distinction is simplistic and naive. Reichardt and Cook (cited in Chaudron 1988), for example, argue that in practical terms, qualitative and quantitative research are in many respects indistinguishable, and that 'researches in no way follow the principles of a supposed paradigm without simultaneously assuming methods and values of the alternative paradigms' (Reichardt and Cook 1979: 232). Those who draw a distinction suggest that quantitative research is obtrusive and controlled, objective, generalisable, outcome oriented, and assumes the existence of 'facts' which are somehow external to and independent of the observer or researcher. Qualitative researcher, on the hand, assumes that all knowledge is relative, that there is a subjective element to all knowledge and research, and that holistic, ungeneralisable studies are justifiable (an ungeneralisable study is one in which the insights and outcomes generated by the research cannot be applied to contexts or situations beyond those in which the data were collected). In metaphorical terms, quantitative research is 'hard' while qualitative research is 'soft'. Nunan (1992, p.3)

Quadro 1: Termos comumente associados com os procedimentos quantitativos e qualitativos para pesquisas (adaptado de Reichardt e Cook 1979, tradução nossa).

Métodos de pesquisa no aprendizado de língua⁵	
Pesquisa Qualitativa	Pesquisa Quantitativa
Defende o uso de métodos qualitativos.	Defende o uso de métodos quantitativos.
Preocupada com a compreensão do comportamento humano a partir do quadro próprio para o ator da referência.	Procura fatos ou fenômeno de causas sociais sem considerar os estados subjetivos dos indivíduos.
Observação naturalista e não controlada.	Ação intrusiva e controlada.
Subjetiva.	Objetiva.
Perto dos dados: dentro da perspectiva (perspectiva privilegiada).	Afastada dos dados: fora da perspectiva (perspectiva distante).
Fundamentada, descoberta orientada, exploratória, expansionista, descriptiva, e indutiva.	Não fundamentada, verificação orientada, confirmatória, reducionista, inferencial, e hipotética dedutiva.
Processo orientado.	Resultado orientado.
Bem fundamentada: dado ‘real’, ‘rico’, e ‘profundo’.	Confiável: dado ‘rígido’ e reproduzível.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

O quadro de Nunan (1992) traça uma diferenciação quanto à forma e à ênfase da pesquisa qualitativa e da quantitativa, mas isso não quer dizer que exista uma relação de oposição ou de exclusão. Acerca desses dois métodos⁶ de pesquisa, Denzin & Lincoln (2006, p.23) esclarecem que os pesquisadores que tendem à pesquisa qualitativa destacam a natureza socialmente construída da realidade, a relação íntima que há entre o pesquisador e o que está sendo estudado. Eles também buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos ressaltam a medição, a análise das relações causais entre variáveis.

Ainda sobre este tipo de pesquisa, André (1995) relata que há trabalhos que são definidos como sendo qualitativos apenas pelo fato de não usar dados envolvendo números ou pelo uso de técnicas de coleta consideradas qualitativas (observação, por exemplo). Daí a necessidade de se especificar a modalidade a ser empregada. Para este trabalho, optei pela modalidade estudo de caso porque escolhi para a coleta de dados investigar três disciplinas de línguas adicionais do primeiro período do curso de Letras, conforme já mencionado na introdução deste trabalho.

⁵ Tradução nossa: Research methods in language learning de Nunan (1992).

⁶ Estou respeitando, aqui, o termo usado por Nunan (1992) que se baseou em Reichardt e Cook (1979).

Para André (1995), o estudo de caso é uma investigação geralmente ligada à pesquisa do tipo etnográfico. A autora apresenta as principais diferenças entre estudo de caso e tipo etnográfico. Segundo ela, o estudo de caso tem sido usado há muitos anos em diversas áreas do conhecimento tais como a medicina, a psicologia, o serviço social e a enfermagem. Nestas áreas, o estudo de caso faz um exaustivo estudo de um caso que geralmente é um indivíduo problemático com o propósito de fazer diagnose, tratamento ou mesmo um acompanhamento. É também usado na área administrativa e, neste caso, este tipo de pesquisa serve para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança e fazer intervenções. Já na área do direito, o estudo de caso tem grande tradição e, geralmente, se destina à ilustração dos procedimentos legais que são utilizados na resolução de um determinado problema jurídico.

O estudo de caso aparece, também, dentro de uma concepção bastante estrita, geralmente, em um estudo descritivo de uma unidade como uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

Por outro lado, o estudo de caso etnográfico surge recentemente e com a finalidade de aplicar a abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Desta maneira, nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se na perspectiva etnográfica de pesquisa e, assim, nem todo estudo etnográfico será visto como um estudo de caso.

Para ser um estudo de caso etnográfico é necessário que ele esteja de acordo com os requisitos da etnografia, que seja um sistema delimitado, ou seja, uma unidade com limites bem definidos como, por exemplo, uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. Ao fazer uso deste tipo de pesquisa, o pesquisador mostra que seu interesse ao selecionar uma determinada unidade destas que foram citadas é compreendê-la como uma unidade. Mas, isso não impede que ele também esteja observando o seu contexto e as inter-relações desta unidade.

Esta afirmação é importante para esta pesquisa, porque me interessa tentar compreender uma unidade específica.

A investigação apresenta dados etnográficos porque é neste tipo de pesquisa que o pesquisador faz uso de técnicas associadas à etnografia, tais como a observação participante e a entrevista intensiva. Apresenta princípio de interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Dá ênfase no processo, no que está acontecendo e não no produto ou nos resultados finais. Apresenta preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as rodeia. E, finalmente,

porque há um trabalho de campo e, devido a isso, uma aproximação entre o pesquisador e os participantes, situações, locais, eventos. (ANDRÉ, 1995, p.28-29)

Ainda sobre a pesquisa de base etnográfica, André (1995, p.28) destaca como características a observação, as entrevistas e as análises de documentos. A este respeito, a autora diz que

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Outras características desta categoria de pesquisa podem ser citadas, tais como a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, a ênfase no processo que está ocorrendo, preocupação com o significado e com a forma singular com que as pessoas se veem a si mesmas, o envolvimento da pesquisa em um trabalho de campo e, com isso, a aproximação do pesquisador com pessoas e situações do cotidiano, além da descrição de tudo o que envolve a pesquisa, da indução e, finalmente, a busca pela elaboração de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias. (ANDRÉ, 1995, p.28-30)

Desta forma, a pesquisa que resultou nesta dissertação se inscreve em um quadro metodológico de pesquisa de natureza qualitativa, especificamente, um estudo de caso e apresenta dados etnográficos porque ela possui uma concepção estrita, de um estudo descritivo por meio das notas de campo (observações) das aulas ministradas pelas professoras formadoras e, para realizá-la, delimitei o sistema pesquisado, no caso, uma universidade pública mineira e uma unidade com limites bem definidos; ou seja, a realidade da sala de aula de um curso de formação inicial de professores de línguas adicionais, levando em consideração as professoras formadoras das referidas línguas e as atividades que elas usaram com os professores em formação inicial.

Recordando os dizeres de André (1995, p.22), *a pesquisa de base etnográfica, destaca como características a observação, as entrevistas e as análises de documentos* e o presente trabalho apresenta exatamente esta triangulação dados.

Assim, após expor o modelo de pesquisa adotado, passo a descrever o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

2.2. O contexto da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada em um curso de formação de professores (Letras) de uma universidade pública mineira. Escolhi as disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), correspondentes ao primeiro período do curso de Letras. Meu trabalho, nestas turmas, foi fazer observação das aulas das duas primeiras disciplinas e, no decorrer do semestre, fazer uma entrevista com as professoras formadoras responsáveis pelas aulas.

Com relação à terceira disciplina, ou seja, Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), não assisti às aulas para coletar os dados. Estes foram conseguidos por meio da dissertação de Mestrado escrita por Bengezen (2010). Isso aconteceu porque, após a realização do exame de qualificação desta pesquisa, houve mudanças significativas no tocante às análises de dados e, consequentemente, no foco do trabalho. As disciplinas, objetos dessa investigação, são ofertadas de forma alternada, sempre no primeiro semestre de cada ano e, por causa de uma greve ocorrida anteriormente, o calendário ainda está atrasado, não sendo possível coletar dados na disciplina de língua inglesa em tempo hábil para fazê-lo antes do fim desta dissertação. A banca do exame de qualificação sugeriu a leitura do trabalho de Benzegen (2010) e, após a autorização da autora, decidi usar seus dados de pesquisa, ou seja, as atividades que a professora formadora usou com os professores em formação inicial. É importante registrar que a referida pesquisadora coletou dados na mesma disciplina que investigo, porém suas análises seguem os preceitos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa e as minhas análises obedecem à análise de conteúdo, o que garante que utilizei apenas os seus dados, porém as análises, neste trabalho, são minhas.

Acompanhei duas turmas regidas por duas professoras diferentes, sendo que uma foi na disciplina LE: ACR e uma foi na LF: ACR. Com relação à LI: ACR usei os dados coletados na dissertação de Bengezen (2010) que pesquisou uma turma de inglês regida por uma outra professora formadora. Também fez parte da pesquisa realizar uma entrevista com as professoras formadoras, inclusive a que ministrou aulas na disciplina LI: ACR, além de analisar os documentos que constituem o curso de Letras da universidade onde a pesquisa foi realizada. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico do curso e as fichas das disciplinas investigadas.

A escolha por fazer esta pesquisa no curso de Letras e nestas disciplinas de primeiro período se deu pelo fato de esta investigação referir-se à formação crítico-reflexiva do

professor e a universidade escolhida ofertar o curso de licenciatura em Letras com habilitação nestas três línguas adicionais.

Além disso, ela parece ser uma das únicas universidades que ofertam disciplinas que tratam especificamente da formação crítico-reflexiva do professor de língua adicional. Vale ressaltar que, em pesquisa prévia para este trabalho, não encontrei nenhuma universidade que ofertasse o curso de Letras com licenciatura nas referidas línguas, que possuísse, em sua grade curricular, disciplinas sobre a reflexão crítica.

O curso de Letras da universidade, onde foram coletados os dados para a investigação, faz parte do Instituto de Letras e Linguística, que apresenta muito boa infraestrutura para o desenvolvimento das atividades docentes. Conta com: a) nove (09) laboratórios pedagógicos com salas de aula ambientadas especialmente para o ensino de línguas adicionais para a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão; b) laboratório pedagógico de Prática de Ensino, onde o discente do curso encontra recursos como computador, impressora, acesso à internet, TV, DVD, vídeo, gravador de som, acervo bibliográfico e vários recursos didáticos que permitem o subsídio das ações pedagógicas dos professores em formação; c) laboratório de línguas com trinta e seis (36) cabines para estudo coletivo e individual, com acervo de filmes e documentários, tanto em VHS quanto CD-Rom, músicas com transcrição de letras, exercícios de fonética e, ainda, ferramentas atuais tais como câmara de documentos, projeção de sites de Internet e de arquivos audiovisuais em *power point*, em vídeo, estáticos ou em movimento, em qualquer formato; d) uma coordenação de extensão e educação continuada em Letras, que é um centro de estudos que contém acervo bibliográfico de referência, equipamentos de som, áudio e vídeo, computadores para uso exclusivo em pesquisas acadêmicas e que oferece apoio a cursos e atividades de extensão e orientações para a elaboração de projetos de extensão e outros; e) laboratório multimídia de projetos que pode ser usado pelos alunos de graduação que são envolvidos com projetos variados, inclusive de extensão, orientados por um professor; f) laboratório de informática; g) central de línguas (cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano em diversos níveis) que funciona como um laboratório de ensino, pesquisa e extensão para os alunos do curso de Letras e pós graduação do referido instituto, além de funcionar também como campo de estágio e de investigação para os corpos docente e discente do instituto; h) hall de estudos que servem para reuniões e atendimentos coletivos em área reservada próxima às salas dos professores; i) gabinetes dos docentes para, entre outras atividades, atendimento individualizado aos alunos; j) sala multimídia com acesso à internet, Datashow, DVD, TV, vídeo, som ambiente,

climatização e tela de projeção para atender aos alunos da graduação e da pós graduação; k) sala para grupos de estudos, l) salas de grupos de pesquisa e m) coordenadoria de eventos.

As aulas da disciplina LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR ocorrem uma vez por semana com uma carga horária de 4 horas aula semanais. Mais adiante, trato mais amplamente sobre os participantes da pesquisa em uma subseção destinada para este fim.

Assim sendo, meu objeto de análise é composto por três partes. A primeira, pela análise de documentos que constituem o curso de Letras da universidade pública participante. A segunda, composta por dados coletados nas aulas de línguas espanhola, francesa e inglesa e a terceira, pela entrevista realizada com as professoras formadoras.

Passo, neste momento, à descrição dos participantes da pesquisa.

2.3. Os participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são uma professora da disciplina Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), uma da Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e uma da Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR) do curso de Letras de uma universidade pública mineira. Conforme explicitei no tópico que trata do contexto da pesquisa, acompanhei a regência das aulas das professoras de espanhol e de francês ao longo do semestre, coletando dados, por meio de observações de suas aulas, atentando-me às atividades propostas por elas, com o propósito de observar sua prática pedagógica. Além das observações, mais tarde, realizei uma entrevista com cada uma destas professoras e, em um momento posterior, usei os dados coletado por Bengezen (2010), que os conseguiu acompanhando uma turma de língua inglesa. Entrevoei, também, a professora que regeu estas aulas. Finalmente, analisei os documentos que embasam o curso de formação de professores. Desta forma, compus uma triangulação que me permitiu analisar mais profundamente os dados desta pesquisa.

É importante ressaltar que a minha opção por fazer uma triangulação de dados se justifica porque entendo que fazer esta pesquisa utilizando apenas um dos instrumentos não seria suficiente para as análises.

A esse respeito, Flick (1998, p.230) apud Denzin (2010, p.19) evidencia que

a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. E acrescenta ainda que o foco da pesquisa qualitativa possui inherentemente uma multiplicidade de métodos. No entanto, o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão.

Estes posicionamentos deixam claro que a triangulação é uma forma alternativa à validação das realidades múltiplas que se nos apresentam no momento em que coletamos dados para uma pesquisa e, desta forma, as análises destes dados podem ser melhor embasadas.

As professoras participantes deste estudo trabalham na universidade onde a pesquisa foi realizada e ministram aulas também em outras disciplinas, além das que fazem parte da pesquisa.

Com relação à formação, as três docentes são graduadas na licenciatura em Letras, sendo que a professora de língua espanhola tem habilitação em Português/ Espanhol, a professora de língua francesa tem habilitação em Português/Inglês e habilitação em Português/Francês e professora de língua inglesa tem habilitação em Português e Inglês. A professora de espanhol fez especialização em Língua Espanhola e mestrado em Letras. Já a professora de francês fez especialização em Língua, Literatura e Civilização Francesas, Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e a professora de inglês fez curso de especialização em Gramática da Língua Inglesa, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Acerca do tempo de atuação como docentes, a professora de língua espanhola dá aulas há 15 anos e, especificamente, em curso de formação de professores, há 6 anos. A professora de língua francesa dá aulas de inglês e francês desde a sua adolescência e, em curso de formação de professores, há 22 anos e, finalmente, a professora de língua inglesa dá aulas há aproximadamente 25 anos e, em curso de formação de professores, há aproximadamente 17 anos.

Passo, agora, a descrever os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados da pesquisa.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a consecução desta pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a) análise de documentos (Projeto Político Pedagógico do curso e ficha das três disciplinas de línguas adicionais) que constituem o curso de Letras da universidade onde se realizou esta investigação; b) observações das aulas regidas pelas professoras de espanhol e de francês e os dados coletados por Benzegem (2010) da disciplina de inglês; c) entrevista

realizada com as professoras que ministram aulas nas disciplinas escolhidas para fazer parte desta pesquisa.

Não assisti a todas as aulas das disciplinas porque não me pareceu necessário no momento da coleta de dados. Desta forma, de maneira alternada, tive oportunidade de presenciar o funcionamento das referidas disciplinas.

Retomo, neste momento, as considerações de André (1995) acerca da observação, da entrevista e da análise de documentos por considerar importante justificativa para a escolha desses instrumentos de coleta de dados.

Segundo a autora, *a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada afetando-a e sendo por ela afetado* (ANDRÉ, 1995, p.28).

Com respeito às entrevistas, André (1995, p.28) aponta que *têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados*. Acerca deste instrumento de coleta de dados cabe registrar que, para esta pesquisa, foi realizada, com cada professora formadora, uma entrevista semiestruturada com perguntas norteadoras.

E, finalmente, a autora afirma que *os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes* (ANDRÉ, 1995, p.28).

Estes três instrumentos que compõem esta investigação foram essenciais para análise desta pesquisa, pois me permitiram fazer uma triangulação de dados, o que me dá mais respaldo para interpretá-los.

Em seguida, passo a discutir os procedimentos para a coleta e a análise dos dados obtidos na pesquisa.

2.5 Procedimentos para coleta e análise de dados

Trabalhei partindo da concepção de Liberali (2012), que afirma que refletir sobre a prática tem sido considerado fundamental em um curso de formação de professores, para que o professor em formação possa rever sua própria prática em suas aulas.

Conforme mencionado em momentos anteriores, o *corpus* para a realização da pesquisa foi formado em três momentos. O primeiro, por meio de análise de documentos que constituem o curso de Letras da Universidade onde se realizou a pesquisa. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico do curso e as fichas das disciplinas Língua Espanhola:

Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva oferecidas no 1º período.

O segundo momento da coleta de dados são as observações das aulas, que foram realizadas mediante autorização das professoras de línguas adicionais.

O terceiro momento se deu com as entrevistas nas quais as professoras formadoras participantes puderam relatar suas experiências docentes. A entrevista semiestruturada com perguntas norteadoras permitiu coletar dados para analisar melhor suas práticas sobre o ensino de línguas adicionais por elas ministradas. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, foram transcritas.

Em todos os momentos da coleta de dados para montagem do *corpus*, respeitei a disponibilidade das professoras formadoras e dos professores em formação, seguindo o horário das aulas.

A metodologia de análise de dados usada nesta pesquisa foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2010). Este tipo de análise surgiu nos Estados Unidos como um instrumento de análise das comunicações, há mais de meio século, porém a interpretação dos textos já era realizada de diversas maneiras como na hermenêutica (interpretação), uma prática que antecede a análise de conteúdo e que é considerada a arte de interpretar os textos sagrados e misteriosos. Esta autora indaga sobre o que pode ser interpretado, ao que ela responde:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar. (Bardin, 2010, p.16)

Depois de percorrer caminhos como os das notícias dos jornais em diversos contextos, dos anúncios publicitários com o advento da Primeira Guerra Mundial, de investigações políticas, das emissões nazistas aos Estados Unidos, dos romances autobiográficos, análises de cartas e dos relatórios oficiais, aos poucos, a análise de conteúdo foi interessando pesquisadores da etnologia, da história, da psiquiatria, da psicanálise e da linguística, que vieram para somar aos trabalhos de sociólogos, psicólogos, além de trabalhos das ciências políticas e do jornalismo.

Para Bardin, a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens. Desta forma, procurei analisar as observações das aulas, a entrevista com as professoras formadoras e os documentos que constituem o curso de

Letras da universidade onde se realizou esta investigação, com o objetivo de verificar como a prática reflexiva, por meio das atividades propostas aos professores em formação, se dá nas disciplinas de 1º período do curso de Letras em uma universidade federal mineira.

De posse dos dados da pesquisa, realizei os seguintes procedimentos: 1) observação das aulas: analisei as observações das aulas e transcrevi as partes relativas às atividades realizadas; 2) entrevista com as professoras das disciplinas: transcrevi a entrevista para analisar as atividades realizadas por elas nestas disciplinas, e 3): análise de documentos que constituem o curso de Letras da Universidade onde se realizou a pesquisa: transcrevi as partes necessárias para a análise. Nas observações e nas entrevistas criei categorias, conforme Bardin (2010), a saber: nas observações: **reflexão crítica por meio de atividades, reflexão crítica por meio de textos (artigos) e diários reflexivos;** e nas entrevistas: **concepção de formação crítico-reflexiva, importância da formação crítico-reflexiva, o trabalho com a formação crítico-reflexiva, reflexão crítica por meio de atividades e reação dos professores em formação com as atividades**⁷. A este respeito a autora esclarece:

É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É portanto um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente. (BARDIN, 2010, p.39)

Segundo a autora, a análise de conteúdo tem várias fases, assim como acontece com o inquérito sociológico ou com a experimentação e devem se organizar em torno de três polos a serem seguidos cronologicamente: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é o momento de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Deve-se iniciar o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados, que nessa dissertação são as fichas das disciplinas, observações das aulas de línguas adicionais e as entrevistas. A exploração do material é a etapa mais longa e fastidiosa. É a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação (os dados são transformados e agregados em unidades que possibilitam uma descrição das características pertinentes do conteúdo), decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. E o tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação é o momento em que os resultados são

⁷ Grifos nossos.

tratados de forma que estes sejam significativos e válidos. O analista, com os resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações e as interpretações a que levam às inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Após alguns esclarecimentos acerca dos procedimentos da análise de conteúdo e para melhor concepção de como executei a análise nessa pesquisa, elaborei um quadro no qual é possível constatar as perguntas de pesquisa, assim como os dados e o embasamento teórico desta investigação:

Quadro 2: Perguntas de pesquisa, fonte de dados, justificativa e embasamento teórico.

Perguntas de pesquisa	Fonte de coleta de dados	Justificativa	Embasamento Teórico
As três línguas adicionais propostas no primeiro período de Letras, ou seja, línguas espanhola, francesa e inglesa têm fichas da disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva espelhadas.			
a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores da disciplina Aprendizagem Crítico - Reflexiva: Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa levando-se em consideração as atividades propostas?	- entrevista com as professoras formadoras das disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR; - observações das aulas das referidas disciplinas. - Projeto Político Pedagógica (PPP) do curso de Letras da universidade investigada.	Tanto a entrevista com as professoras formadoras quanto as observações das aulas das três disciplinas poderão revelar a sua concepção de formação reflexiva.	Formação reflexiva de professores 1. Zeichner (1994) 2. Liberali (1996; 1999; 2010; 2012) 3. Oliveira e Serrazina (2000) 4. Szundy (2007) 5. Pimenta (2008) 6. Miller (2010; 2013) 7. Gimenez (2005) 8. Gimenez e Arruda (2004) 9. Gimenez , Arruda e Luvizari (2004)
b) Os alunos veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas?	- entrevista com as professoras formadoras da disciplina LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR. - observações das aulas das referidas disciplinas. - ficha das três disciplinas de LE.	Tanto as observações das aulas quanto a entrevista e a ficha das disciplinas poderão revelar se os alunos, professores em formação, veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três LEs.	Formação de professores de línguas 1. Celani (2005; 2010) 2. Liberali (2010, 2012) 3. Gimenez (2010)

c) Como cada professor formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - observações das aulas das disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR. - ficha das três disciplinas de LE. 	A ficha das três disciplinas LE e as observações das aulas poderão mostrar como cada um dos formadores desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva nas referidas disciplinas levando-se em consideração as atividades propostas aos professores em formação.	1. Bardin (2010) 2. Liberali (2010, 2012)
---	--	--	--

No próximo capítulo, analiso os dados com base nas categorias, conforme Bardin (2010).

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, faço uma análise documental do curso de Letras pesquisado, destacando as fichas das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), três disciplinas oferecidas no 1º período.

No segundo momento, analiso as observações das aulas de língua adicional (LAd.), que realizei mediante autorização da coordenação do curso e das professoras que ministraram aulas nas referidas disciplinas durante um semestre letivo do ano de 2013. Meu trabalho aqui foi o de observar as aulas destas disciplinas, registrando por meio de anotações, os diversos acontecimentos das aulas.

O terceiro e último momento aconteceu no decorrer do semestre. Nele, analiso a entrevista feita com as três professoras formadoras que ministram as aulas de espanhol, francês e inglês.

3.1 O processo crítico-reflexivo nas fichas de disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa

As três disciplinas em questão têm a mesma ementa e são ministradas no mesmo período⁸. Guardando as diferenças das línguas adicionais (LAd.)⁹, o professor responsável por cada uma delas é livre para adotar a abordagem metodológica com a qual tem mais afinidade, uma vez que nenhuma das três disciplinas tem livro didático selecionado¹⁰.

Geralmente, os alunos de língua inglesa têm maior e melhor noção da língua que estão estudando, já os alunos de língua espanhola e de língua francesa têm menos contato com as referidas línguas adicionais. Isso, provavelmente, se deve ao fato de o inglês ser considerado uma língua hegemônica, assumindo assim, o papel de língua global. Este fato acabou

⁸ É importante registrar que estas três disciplinas são de caráter obrigatório no ciclo básico comum a todas as habilitações (Língua Espanhola e Literaturas, Língua Francesa e Literaturas, Língua Inglesa e Literaturas e Língua Portuguesa e Literaturas) e, apenas, no terceiro período, faz-se a opção pela habilitação.

⁹ Como já foi explicado anteriormente, optei por utilizar a sigla LAd. de forma a não confundir com a sigla da Linguística Aplicada (LA), campo de pesquisa no qual se insere esta investigação.

¹⁰ Cada professor formador tem liberdade para preparar o material didático a ser usado nas aulas de línguas adicionais, e, para isso, ele pode contar com o programa que consta nas fichas das disciplinas.

tornando o inglês uma das mais importantes ferramentas usadas em diversos contextos, tais como o acadêmico e o profissional e este fato é consenso.

Cabe ainda ressaltar que essa abordagem crítico-reflexiva é diferente tanto para os alunos da disciplina de espanhol, quanto os da de inglês e francês porque no trabalho com este tipo de formação, é preciso mais aspectos sobre o ensino dessas línguas, além da sua proficiência.

3.1.1 As fichas das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa.

As fichas das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), disciplinas escolhidas para fazer parte desta investigação, apresentam as seguintes ementas:

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua espanhola, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Espanhol (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua Espanhola) que tratam das questões propostas. (LE: ACR¹¹)

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua francesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Francês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua Francês) que tratam das questões propostas como caminho para a construção de conhecimento procedural, textual, estratégico, de mundo e sistêmico. (LF: ACR¹²)

Esta disciplina proporciona o debate sobre questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem de língua inglesa, de forma que os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo, refletindo, ainda, sobre suas dificuldades e possibilidades de uso de Inglês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano. A abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna

¹¹ Ementa retirada do plano de curso da disciplina Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva.

¹² Ementa retirada do plano de curso da disciplina Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva.

e em língua inglesa) que tratam das questões propostas, como caminho para a construção de conhecimento procedural, textual, estratégico, de mundo e sistêmico (LI: ACR¹³)

Um ponto que considero importante destacar acerca da ementa das três línguas adicionais, é o fato de se propor uma reflexão sobre as dificuldades e possibilidades de uso de Espanhol, Francês e Inglês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essa(s) língua(s) parece(m) não fazer parte de seu cotidiano. Sabe-se que o ensino de francês e de inglês como línguas adicionais, no Brasil, não é recente nos cursos de Letras mas o de espanhol, até bem pouco tempo, não era tão comum em nosso país, que tem maior tradição principalmente com o ensino de língua inglesa nas escolas. Cabe ressaltar que a obrigatoriedade da oferta do espanhol como língua adicional nas escolas de Ensino Médio no Brasil se deu com a promulgação da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005) e, de lá até aqui, há uma preocupação no que se refere à formação de professores com habilitação para o ensino desta LAd.

As fichas apresentam, como objetivo geral, criar espaço para discussão e conscientização sobre o processo de aprendizagem de Língua Espanhola, Francesa e Inglesa e sobre o uso dessas línguas no Brasil e no mundo. Os objetivos específicos de LE: ACR são: a) Refletir sobre as expectativas e dificuldades em relação ao aprendizado da língua alvo; b) Definir seu próprio processo de aprendizagem da língua alvo; c) Pesquisar e descrever os possíveis contextos de uso da língua alvo no Brasil; d) Discutir e descrever a importância social, política, cultural e educacional do aprendizado de Espanhol no Brasil. Os de LF: ACR e LI: ACR são a) Levantar e refletir sobre as expectativas e dificuldades em relação ao aprendizado da língua alvo; b) Desenhar caminhos possíveis para o seu próprio processo de aprendizagem da língua alvo; c) Pesquisar e descrever os possíveis contextos de uso da língua alvo no Brasil; d) Levantar, discutir e descrever a importância social, política, cultural e educacional do aprendizado de Francês/ Inglês e) Comunicar-se (lendo, escrevendo, falando) sobre os temas discutidos

Por meio dos objetivos geral e específicos das fichas das referidas disciplinas, pode-se entrever uma preocupação com a conscientização sobre o processo de aprendizagem das três línguas adicionais e sobre o seu uso no Brasil.

Tratando especificamente da língua espanhola destaco que ela tem se tornado, assim como aconteceu com o inglês e com o francês no passado, uma língua de prestígio

¹³ Ementa retirada do plano de curso da disciplina Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva.

principalmente se levarmos em consideração três fatos de notável importância na vida econômica, social e cultural do nosso país, a saber: a) a criação do Mercosul, o mercado comum dos países da América do Sul, 1991; b) o surgimento de grandes empresas de origem espanhola e de estreitos laços comerciais com a Espanha, sobretudo a partir de 1996; e c) o peso da cultura hispana em geral. (FERNANDEZ, 2005, p.19).

Entre os vários tópicos que compõem o programa contido nas fichas das disciplinas encontram-se os seguintes: a) Levantamento de expectativas e crenças em relação ao aprendizado das três línguas adicionais, b) Conceito de Língua Estrangeira, c) Estudo do Léxico, d) Gramática, e) Definição dos tipos de aprendizes, f) Objetivos de Aprendizagem de espanhol, francês e inglês, g) Estratégias de aprendizagem das línguas adicionais, h) Gêneros disponíveis em nosso contexto, i) Implicações políticas e culturais relacionadas ao aprendizado de espanhol, francês e inglês, j) Diferenças culturais e sociais que se refletem no uso das línguas, k) Modelos de Pronúncia: falante nativo x professor proficiente na língua espanhola, francesa e inglesa l) línguas adicionais e Globalização, m) Estratégias de leitura de textos em espanhol, francês e inglês.

Analizando os tópicos presentes no programa da disciplina e destacados nesta análise, é possível notar a intenção de se proporcionar ao professor em formação contextos e possibilidades para que este possa, por meio das ferramentas a ele disponibilizadas durante o curso de formação, participar da construção de seu aprendizado das três línguas adicionais e de sua futura prática de trabalho com estas línguas, refletindo sobre suas expectativas, objetivos e estratégias de aprendizagem, diferenças culturais e sociais do uso das línguas e o lugar delas no Brasil e no mundo.

Acerca das fichas das disciplinas, considero que elas me pareceram um pouco amplas e não são muito claras no tocante ao que fazer para se conseguir alcançar os objetivos nelas relatados, porém foi possível observar nesta análise, tanto do Projeto Político Pedagógico, quanto da ficha das disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR, uma proposta de curso e de disciplinas que visam ao incentivo à reflexão crítica sobre o intrincado processo de ensino e aprendizagem dessas três línguas, não só para o momento da futura prática do professor, mas, ainda, durante a sua formação.

Após estas considerações acerca do processo crítico reflexivo na ficha das disciplinas passo, a seguir, à análise das aulas observadas nas referidas disciplinas.

3.2. As atividades das aulas das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa

Para introduzir esta seção, faz-se necessário relembrar que as disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR) pertencem ao primeiro (1º) período do curso de Letras. Neste momento do curso, os alunos cursam disciplinas obrigatórias no ciclo básico.

Acompanhei as aulas das disciplinas em duas turmas diferentes sendo uma de espanhol e uma de francês e cada uma das turmas tinha uma professora formadora, responsável pela disciplina. Conforme já mencionado, não assisti às aulas da turma de inglês, mas as acompanhei por meio do trabalho de Bengezen (2010).

Na turma de espanhol, havia uma média de 18 (dezoito) alunos frequentes; a turma de francês contava com uma média de 19 alunos e a turma de inglês era um pouco maior, com aproximadamente 26 alunos frequentes.

Sobre o material didático usado nas aulas de língua espanhola, ressalto as seguintes considerações: A professora regente da disciplina usa uma apostila elaborada por ela, em parceria com os outros professores dessa mesma disciplina, porém de outras turmas. A apostila apresenta conteúdos de gramática básica, textos e vocabulário da língua espanhola. É usado também um material teórico descrito pela formadora como material para trabalho crítico e reflexivo acerca do ensino desta língua adicional. E, finalmente, a turma de LE: ACR também usa uma apostila organizada pelos professores formadores desta disciplina cujo conteúdo é de ordem grammatical. Este material é chamado pela professora regente de “gramática de apoio” e, na verdade, é uma seleção de capítulos de alguns livros de gramática de língua espanhola.

Já nas aulas de língua francesa, a professora formadora não faz uso de livro didático, nem de material apostilado, as aulas são elaboradas previamente e a formadora usa textos e lista de exercícios que ela traz para a aula no dia em que serão usados. A formadora usa também sites, que contêm o conteúdo preparado para a aula e os apresenta por meio do computador e do data show já instalado na sala de aula.

E, nas aulas de língua inglesa, a professora formadora também não faz uso de nenhuma apostila organizada ou de um livro didático. Assim como a formadora da turma de francês, a de inglês traz material extra necessário para a aula e entrega aos professores em

formação. Geralmente, fazem parte desse material: textos, em língua inglesa, com atividades propostas pela formadora.

Com relação à carga horária, a disciplina tem 60 horas¹⁴ de aulas teóricas e as aulas acontecem uma vez por semana com 4 horários de 50 minutos.

Nesta seção, trago para análise algumas informações obtidas por meio das observações das aulas nas turmas de LE: ACR e de LF: ACR, as quais acompanhei ao longo do semestre e na turma de LI: ACR por meio dos dados obtidos no trabalho de Bengezen (2010). Meu objetivo é refletir sobre as três perguntas de pesquisa deste trabalho, que são: As três línguas adicionais propostas no primeiro período de Letras, ou seja, línguas espanhola, francesa e inglesa têm fichas da disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva espelhadas. a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores da disciplina Aprendizagem Crítico - Reflexiva: Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa levando-se em consideração as atividades propostas? b) Os alunos veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas? c) Como cada professor formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas?

De acordo com o exposto na metodologia, as análises realizadas foram organizadas levando-se em consideração as categorias temáticas, conforme Bardin (2010). Sendo assim, na seção em que analiso as aulas da disciplina investigada, compus três categorias, a saber: **reflexão crítica por meio de atividades, reflexão crítica por meio de textos (artigos) e diários reflexivos.**

Vale ressaltar, ainda, que com o propósito de obter uma melhor visualização dos dados e seus resultados, minha opção foi por apresentá-los em um quadro que traz as atividades que as professoras formadoras usam nas disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR, em seu trabalho com formação crítico-reflexiva e excertos das notas das observações das aulas nas três turmas, respeitando cada categoria analisada.

Após os esclarecimentos sobre as três turmas que acompanhei para a realização desta pesquisa, passo à descrição das atividades nas aulas das disciplinas pesquisadas.

¹⁴ As três disciplinas pesquisadas têm carga horária de 60 horas/minutos o que resulta em 72 horas/aula, totalizando 18 semanas de aulas.

3.2.1 Atividades nas aulas da disciplina Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva.

Foram assistidas 10 aulas na turma de espanhol ao longo do semestre e as atividades propostas pela formadora foram dispostas da seguinte maneira:

- Aula 1:** a) A formadora iniciou uma atividade de leitura usando um texto da apostila e os professores em formação procuraram o significado das palavras diferentes. O texto tratava da língua adicional em questão e foi escrito por um conhecido poeta latino-americano.
- b) Os professores em formação responderam a algumas questões interpretativas do texto. A última questão propunha uma reflexão sobre a opinião dos professores em formação sobre a chegada da língua espanhola na América.
- c) Durante a discussão sobre o texto, a formadora levou os professores em formação a pensarem sobre a temática do texto e estes se posicionaram sobre a importância das línguas.
- d) Depois do trabalho com o texto, a formadora propôs que os professores em formação se apresentassem, em duplas. Eles usaram as expressões de saudações que haviam aprendido na aula anterior.
- e) Ao relembrar as formas de saudação, a formadora enfatizou a pronúncia de alguns sons da língua espanhola.
- f) A formadora explicou sobre o uso de “usted”, “tú” e “vos”, enfatizando o tratamento formal e informal para uma atividade que seria realizada.
- g) A formadora ensinou os pronomes pessoais e o verbo estar, enfatizando o uso dos tratamentos formal e informal.
- h) A formadora sugeriu que os professores em formação se movimentassem e se apresentassem uns aos outros, usando tratamento formal e informal em língua espanhola.
- i) A formadora tentou fazer uma atividade auditiva sobre formalidade e informalidade, mas o equipamento não funcionou.
- j) Os professores em formação leram um diálogo, que estava na apostila e perguntaram o significado de algumas palavras.
- k) A formadora explicou mais detalhes sobre pronomes pessoais e verbos no presente (“estar, llamarse, ser, tener, amar, poder, vivir”), enfatizando a diferença entre verbos regulares e irregulares.

Aula 2: A aula não foi realizada em sala de aula.

a) A formadora pediu uma atividade para a aula seguinte. Os alunos deveriam fazer a leitura do primeiro texto (artigo) do livro usado para os momentos de reflexão crítica das aulas. Após a leitura, os alunos tinham que fazer um resumo em língua portuguesa e entregá-lo na aula seguinte.

Aula 3: A aula não foi realizada em sala de aula.

a) Os professores em formação deveriam ler os capítulos 2 e 3 do livro usado para as reflexões críticas sobre o ensino de língua espanhola e após isso, deveriam fazer um resumo em português. Os resumos seriam entregues na aula seguinte, momento em que seriam debatidos pela formadora e pelos professores em formação.

Aula 4: a) Os professores em formação debateram sobre o conteúdo dos 3 capítulos que haviam resumido nas duas aulas anteriores. Destacaram a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas públicas e sobre o Mercosul.

b) A formadora ensinou o alfabeto em espanhol e enfatizou alguns sons mais peculiares de algumas letras. Os professores em formação praticaram os sons das letras do alfabeto.

c) A formadora fez exercícios fonéticos com os professores em formação (trava línguas) e fez um exercício auditivo no qual os professores em formação ouviam a pronúncia dos sons das letras e logo, palavras para exemplificar. Eles repetiram as palavras e a formadora enfatizou algumas pronúncias diferentes.

d) A formadora pediu que os professores em formação lessem, aleatoriamente, alguns trava línguas e eles o fizeram com certa dificuldade.

e) A formadora solicitou que os professores em formação praticassem, em casa, os nomes das letras em espanhol e, ainda, que praticassem soletrando seus nomes e sobrenomes.

f) Ela solicitou, ainda, que os professores em formação fizessem a leitura do capítulo 4 do livro usado para a reflexão crítica e que pensassem em uma pergunta para o debate sobre o texto na aula seguinte.

Aula 5: a) A formadora vistou os exercícios gramaticais que os professores em formação fizeram em casa.

b) A formadora revisou gênero e número dos substantivos em língua espanhola.

c) Ela corrigiu os exercícios, sobre substantivos, feitos em casa. Ela respondia às dúvidas sobre vocabulário que os professores em formação apresentaram. Ao corrigir as atividades, ela ressaltava a pronúncia de determinadas letras na língua espanhola.

- d) Ainda durante a correção, a formadora lhes perguntou sobre o significado de algumas palavras e deu a entender que ela já havia trabalhado o referido vocabulário.
- e) Sobre as dúvidas de vocabulário dos professores em formação, a formadora respondia e também passou a incentivar o uso do dicionário no momento de fazer os exercícios, em casa e em sala de aula. Ela, a partir daquela aula, daria pontos “extra” para aqueles que o usassem em sala de aula.
- f) A formadora revisou o vocabulário sobre recipientes de bebidas, pois essas palavras apareciam nos exercícios. Ela continuou a correção dos exercícios gramaticais sobre artigos.

Aula 6: Os professores em formação (a maioria) estavam nas atividades do IV Seminário PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da instituição pesquisada, porque eles faziam parte do projeto. A formadora convidou o restante da turma para participar do seminário.

- a) Durante o seminário, uma professora de uma instituição estadual de ensino superior, convidada para o evento, compartilhou com os presentes a sua experiência com os cursos de licenciatura. Ela interagiu com os professores em formação, realizando uma troca de experiências entre ela e os professores em formação.
- b) Houve uma integração das atividades programadas entre os coordenadores dos projetos.

Aula 7: a) Os professores em formação discutiram acerca de ser professor de língua espanhola, motivados pela notícia da avaliação do curso de Letras pelo MEC na universidade pesquisada. A formadora apresentou apontamentos sobre as realidades, sabores e dissabores da profissão docente.

- b) A formadora retomou a leitura de um texto (Carta de Mafalda), feita na aula anterior. Ela destacou os adjetivos do texto e os mostrou aos professores em formação. Ela incentivou o uso do dicionário para as palavras desconhecidas.
- c) A formadora contextualizou, mostrando imagens e curtos vídeos sobre a personagem principal do texto. Trabalhou as imagens sem diálogos e mostrou aos professores em formação que a falta das falas não prejudica o sentido do texto.
- d) A formadora solicitou que os professores em formação escrevessem adjetivos sobre as personagens das tirinhas da Mafalda. Eles podiam consultar o material de gramática usado nas aulas, assim como o texto estudado. A formadora corrigiu os exercícios.
- e) A formadora elencou o conteúdo a ser cobrado na avaliação, que aconteceria dali a duas semanas.

- f) A formadora solicitou que os professores em formação lessem, em casa, o capítulo 5 do livro usado para a reflexão crítica e que colocassem o conteúdo em forma de tópicos, usando a língua portuguesa. Esta atividade seria entregue na aula seguinte.
- g) A formadora explicou sobre o verbo “gustar” e sua estrutura diferente comparada com a língua portuguesa. Os professores em formação fizeram exercícios com o referido verbo na apostila. A formadora os corrigiu.

Aula 8: a) A aula foi realizada com a turma investigada e com outras duas turmas. Os formadores prepararam um filme que foi assistido pelos professores em formação e fizeram atividades sobre ele. A formadora que ministra aulas na turma participante desta pesquisa comunicou aos alunos que deixaria a atividade elaborada por outra formadora (professora de outra turma) na copiadora para que eles a fizessem.

- b) Os professores em formação leram as informações sobre o filme, no material elaborado para a realização da atividade.
- c) Eles responderam às perguntas prévias sobre os países por onde o personagem principal passaria, durante o filme.
- d) Os professores em formação assistiram ao filme “Diários de motocicleta”. A formadora pediu que a sua turma fizesse as atividades, as prévias e as que deveriam ser feitas após o filme, em casa e em grupos de 3 ou 4 alunos.
- e) Os professores em formação ouviram a música tema do filme.

Aula 9: a) A formadora entregou a avaliação feita na aula anterior, na aula seguinte ao filme, e a corrigiu com os professores em formação. Ela cobrou maior reflexão na questão da prova, que trata das dificuldades e facilidades do ensino de língua espanhola.

- b) A formadora pediu que os professores em formação fizessem uma apresentação escrita em casa.
- c) Ela explicou sobre os possessivos e pediu que os professores em formação fizessem exercícios sobre os possessivos e os corrigiu.
- d) A formadora explicou sobre a importância de se aprender a formação regular dos verbos no Presente e ela o fez de forma sistematizada, com uma tabela para que os professores em formação pudessem segui-la.
- e) Os professores em formação deveriam fazer, em casa, exercícios gramaticais sobre verbos regulares e irregulares, consultando o material de estudos e também usando outras fontes de pesquisa, caso necessário.

- Aula 10:** a) A formadora corrigiu os exercícios gramaticais sobre verbos regulares e irregulares no Presente, solicitados na aula anterior.
- b) Ela explicou, mais detalhadamente, sobre os verbos irregulares e, ao mesmo tempo, foi fazendo exercícios de fixação com os professores em formação.
- c) Os professores em formação fizeram outros exercícios sobre verbos e a formadora os corrigiu.
- d) Ela explicou sobre os verbos reflexivos e, usando uma música mexicana, pediu aos professores em formação que completassem a letra com os verbos irregulares.
- e) Ela colocou outra música mexicana e os professores em formação circularam os verbos no Presente. A formadora corrigiu a atividade.

3.2.2 Atividades nas aulas da disciplina Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva

Foram assistidas 7 aulas na turma de francês ao longo do semestre e as atividades propostas pela formadora foram dispostas da seguinte maneira:

- Aula 1:** a) A formadora entregou, aos professores em formação, um questionário (autoavaliativo) sobre performance oral. O questionário devia ser respondido antes do estudo da unidade e, ao final, ela o devolveria para uma segunda resolução, após o estudo da unidade.
- b) A formadora explicou sobre os adjetivos de nacionalidade no masculino e no feminino. Ela enfatizou a pronúncia pedindo que os professores em formação repetissem as palavras.
- c) A formadora ensinou as saudações e despedidas em francês. O conteúdo foi organizado pela formadora e a explicação foi feita por meio de slides no data show. Os professores em formação repetiam o conteúdo para fixá-lo.
- d) A formadora lhes deu um texto sobre inteligências múltiplas, da pesquisadora Vera Menezes, que trata das estratégias de aprendizagem. Ela fez uma explanação sobre como os alunos podem aprender.
- e) Os professores em formação participaram, discutindo e refletindo sobre como eles aprendiam com mais facilidade. Uns afirmaram que era anotando, outros, repetindo, sublinhando, outros repetindo ou por meio de música.

- f) Uma das professoras em formação reconheceu não ter nenhuma estratégia de aprendizagem e questionou sobre o que fazer. A formadora lhe disse que ela ainda não havia refletido sobre isso e que, ao fazê-lo, descobriria a sua melhor estratégia.
- g) Em casa, os professores em formação tinham que praticar o alfabeto fonético para repetir as palavras e, assim, aprender mais.
- h) Usando um site de ensino de língua francesa, a formadora trabalhou exercícios sobre os números (1 a 10), evidenciando a pronúncia. Este site é um dos muitos que ela já lhes havia apresentado e sugerido para atividades de aperfeiçoamento da referida língua, em casa.
- i) Os alunos repetiram os números e, para a professora em formação que conhecia mais sobre a língua francesa, a formadora lhe pediu que dissesse o número de seu telefone e os demais anotaram.
- j) Ainda usando o site, a formadora fez exercícios sobre saudações em francês. Ela incentivou os estudos além da sala de aula, em casa.
- k) A formadora lhes entregou outro texto. Os professores em formação o leram em casa para debatê-lo na aula seguinte. O texto tratava dos códigos da modernidade, domínios da leitura e da escrita.
- l) A formadora apresentou um vídeo sobre aspectos geográficos da França e, em casa, os professores em formação deveriam revê-lo e responder a um questionário. Ela lhes mostrou também outro site com temas referentes à França (músicas, vocabulário, etc). Eles ficaram bastante interessados.
- m) A formadora lhes ensinou os verbos ser (*être*), ter (*avoir*), se chamar (*s'appeler*) porque, em casa, os professores em formação elaborariam um diálogo escrito. Em sala, eles fizeram alguns diálogos orais com as informações aprendidas.
- n) Nos últimos 15 minutos da aula, a formadora pediu que os professores em formação escrevessem suas impressões sobre a aula, suas dúvidas, sobre o que aprenderam com a aula, o que foi importante para a sua aprendizagem, etc. Eles escreveram, então, o diário reflexivo.

- Aula 2:**
- A formadora orientou os professores em formação sobre o dossiê de aprendizagem que estão construindo ao longo do semestre.
 - A formadora explicou sobre formação dos verbos que apareceram em um texto. Ensinou também sobre os artigos definidos e indefinidos. Ela pediu que os professores em formação fossem se comunicando com ela, por meio dos diários reflexivos, sobre suas dúvidas e seu processo de aprendizagem.

- c) Os professores em formação responderam, em uma atividade, as razões que tinham para aprender francês. Eles o fizeram em língua francesa e leram as suas razões. Em seguida, eles escreveram 6 razões para aprender este idioma, também em francês. Puderam consultar o texto estudado em aulas anteriores. Após a escrita, eles leram as suas razões e a formadora corrigiu a sua pronúncia.
- d) A formadora lhes deu outro texto e os professores em formação o leram, perguntando sobre o vocabulário que não entendiam. Ela entregou um exercício, um texto incompleto, que exigia a seleção do vocabulário adequado. Os alunos recorreram aos textos estudados anteriormente.
- e) Ela lhes mostrou alguns sites com atividades e, em casa, os professores em formação, deviam vê-las mais atentamente. Ela abriu uma das atividades, que era um vídeo de diálogos cotidianos em língua francesa.
- f) Uma das professoras em formação trouxe um vídeo com uma música francesa. Foi uma atitude espontânea e a formadora permitiu que ela a apresentasse. Os demais a ouviram, primeiro, sem a letra e depois com ela. A formadora contextualizou o tema da música (Champs Elysées).
- g) Os professores em formação escreveram suas impressões sobre a aula no diário reflexivo.

Aula 3: a) Os professores em formação escreveram um texto sobre si e, após isso, usando este texto, eles escreveram um diálogo com o conteúdo aprendido. Em seguida, apresentaram seus diálogos oralmente.

b) Os professores em formação escreveram suas impressões no diário reflexivo.

Aula 4: Avaliação oral, escrita e auditiva.

Aula 5: a) A formadora entregou a avaliação feita na aula anterior para que os professores em formação pudessem fazer a sua correção. Ela sempre adota este procedimento para que os professores em formação possam ter oportunidade de recorrer ao que estudaram e aprenderam para corrigirem as próprias avaliações e assim, tentarem conseguir nota melhor. Essa prática da formadora de corrigir a avaliação feita pelos professores em formação, entregar-lhes uma cópia da mesma e possibilitar-lhes uma oportunidade a mais de recorrer ao conteúdo estudado e rever seus conhecimentos e, assim, corrigir o que não está correto, tem resultado efetivo com os professores em formação, que se empenham na realização da correção de sua avaliação e, geralmente, a maioria, consegue encontrar seus equívocos e, principalmente, corrigi-los.

- b) A formadora colocou o texto auditivo da avaliação. Os professores em formação ouviram e refizeram a atividade auditiva da avaliação.
- c) Os professores em formação corrigiram suas provas e entregaram-nas à formadora para rever a nota no caso daqueles que conseguiram fazê-lo.
- d) A formadora entregou um texto em francês sobre aprender a aprender e destacou a importância da autonomia no processo de aprender a aprender. Os professores em formação comentaram alguns aspectos deste tema.
- e) A formadora mostrou a lista de sites com atividades que podiam ser feitas pelos professores em formação e salientou que esta proposta era justamente para isso, ou seja, desenvolver neles a importância dos estudos em casa, cada um descobrindo coisas novas sobre seu processo de aprendizagem.
- f) Os professores em formação leram o texto e, a pedido da formadora, buscaram pelas palavras conhecidas ou bem parecidas com a língua portuguesa, além das que não entenderam e as que não conheciam.
- g) O tema do texto foi discutido pela formadora e pelos professores em formação, que argumentavam uns com os outros.
- h) A formadora entregou uma lista de exercícios que devia ser feita pelos professores em formação em casa. Estes exercícios seriam avaliados na aula seguinte.
- i) Os professores em formação escreveram suas impressões no diário reflexivo.

- Aula 6:**
- a) A formadora entregou aos professores em formação uma atividade (lista de exercícios) corrigida por ela e feita na aula anterior. Os professores em formação puderam corrigir esta atividade, consultando todo o material que eles tinham (dossiê, exercícios, caderno, etc)
 - b) A turma recebeu a visita de uma aluna francesa em intercâmbio. Os professores em formação puderam conversar com ela. A fala foi mediada pela formadora, que fez perguntas e ajudou os professores em formação com relação às perguntas em francês.
 - c) A formadora pediu que a visitante apresentasse sua família, que descrevesse as pessoas de sua família, com descrição física porque os professores em formação haviam estudado esse conteúdo recentemente.
 - d) A formadora repetiu o texto auditivo feito na avaliação porque os professores em formação não se saíram muito bem. Foi uma oportunidade que a formadora lhes deu para a sua melhor aprendizagem.
 - e) Os professores em formação escreveram suas impressões no diário reflexivo.

- Aula 7:** a) A formadora propôs uma atividade auditiva e muitos professores em formação já a conheciam porque haviam ouvido o texto em casa, já que se tratava de uma das atividades de um dos sites disponibilizados para estudos extra classe. O tema foi sobre as horas, roupas e preços. Os professores em formação repetiam o vocabulário,
- b) A formadora fez uma outra atividade oral e uma auditiva sobre o mesmo tema, porém, desta vez, avaliativa.
- c) Os professores em formação escreveram a descrição física de um dos colegas e, sem dizer de quem se tratava, os demais adivinharam quem era. Alguns professores em formação preferiram fazer a atividade oral sem escrever previamente.
- d) Os professores em formação escreveram suas considerações no diário reflexivo.

3.2.3 Atividades nas aulas da disciplina Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva

As aulas da disciplina LI: ACR foram organizadas por meio de sequências didáticas. A pesquisadora Bengezen (2010) organizou seus dados em 4 sequências (SD), a saber:
 SD1: o gênero depoimento; SD2: o gênero painel; SD3: o gênero FAQ (Frequently asked question); SD4: o gênero comunicação oral acadêmica. A seguir, descrevo cada uma das sequências.

Sequência Didática (SD) 1 : O gênero depoimento.

SD1: Atividade: Os alunos elaboraram, por escrito, e postaram no MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)¹⁵ o seu depoimento, em língua inglesa, sobre como se sentiam ao aprender essa língua adicional, dando retorno à formadora sobre as atividades realizadas em sala de aula. Duração 3 semanas (12 horas- aula).

Aula 1: a) A formadora entregou aos professores em formação (Bengezen os chama professores pré-serviço) um artigo em inglês. Estes o leram, entendendo a ideia do texto, sublinhando palavras cognatas e os termos que já haviam sido estudados em aulas anteriores. Eles buscaram compreender quais eram as ansiedades relatadas e identificaram quais eram os

¹⁵ Tradução retirada da dissertação de Mestrado de Benzegen (2010).

medos e compreender que tipo de texto era aquele. Assinalaram se concordavam ou não com as proposições e leram suas respostas para que a formadora as anotasse.

- b) Os professores em formação construíram um quadro para analisar o texto. Eles destacaram os verbos e qual o sujeito das orações.
- c) Em casa, eles deveriam fazer um levantamento dos sujeitos, nomes próprios, datas e verbos presentes no artigo.

Aula 2: a) A formadora e os professores em formação leram o artigo completo, começado na aula anterior.

- b) A sala foi dividida em grupos para leitura e análise do texto, com objetivo de buscar compreender como a pesquisa (do artigo) havia sido realizada e quais eram seus objetivos.
- c) A formadora propôs algumas questões para nortear a leitura, que trazia depoimentos de aprendizes.
- d) Para a discussão, a formadora propôs algumas questões com o objetivo de fazer os professores em formação compreenderem como os depoimentos se organizavam, no que se refere à organização textual.
- e) Para a análise e organização das informações contidas no texto, os professores em formação completaram um quadro.
- f) Os professores em formação identificaram, no texto, os moves (movimentos) do gênero depoimento (Move – SWALES, 1990)¹⁶.
- g) Os professores em formação trabalharam o conhecimento sistêmico e a estrutura dos verbos nos depoimentos, sistematizando que tempos verbais encontraram no texto.

Aula 3: a) Ainda usando o artigo, a partir dos depoimentos de alunos participantes da pesquisa, a turma foi dividida em grupos de 3 e cada grupo escolheu um trecho de depoimentos para analisar.

- b) Os alunos sistematizaram os moves (movimentos – SWALES, 1990) de cada depoimento, de forma mais específica.
- c) Cada grupo produziu um cartaz com os moves sistematizados e o apresentou para a turma.
- d) Após os quadros, os grupos consultaram gramáticas e discutiram sobre as estruturas dos verbos predominantes nos depoimentos.

¹⁶ SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260p.

- e) Depois da pesquisa e das discussões, cada grupo fez uma exposição de como se estruturavam algumas formas verbais encontradas nos trechos de seus depoimentos.
- f) Como última etapa, os professores em formação passaram à produção escrita, que já havia começado no dia seguinte à primeira aula desta sequência didática. Eles começaram a postar, no MOODLE, depoimentos sobre suas próprias ansiedades sentidas (tema do artigo bastante trabalhado) durante as aulas de língua inglesa e a formadora interagia com os professores em formação.
- g) Houve uma aula via chat sobre o tema ansiedade e o gênero depoimento. Na semana seguinte, a formadora sugeriu que os professores em formação postassem, no MOODLE, alguns depoimentos sobre como se sentiram nesse chat e também nas aulas presenciais, além de depoimentos sobre o processo de aprender inglês durante todo o semestre.

Sequência Didática (SD) 2: O gênero painel.

DS2: Atividade: Leitura de textos acadêmicos e produção escrita em língua inglesa. Ajudar os professores em formação em uma atividade, durante o semestre, vinculada ao PIPE¹⁷, cujos resultados seriam apresentados em forma de painel, no final do semestre. Duração 6 semanas (24 horas- aula).

- Aula 1:**
- a) A formadora apresentou um texto aos professores em formação. Estes leram e fizeram as atividades de compreensão do texto, como primeiro contato com as características de um painel acadêmico. Este contato foi feito por meio de uma visualização, em sala de aula, de um painel acadêmico autêntico (MOODLE).
 - b) A formadora propôs uma atividade de estudo da organização textual. Os professores em formação visualizaram esse painel no data show (MOODLE) e identificaram quais moves o gênero apresentava.
 - c) Os professores em formação fizeram uma lista dos possíveis verbos a serem utilizados para expressar objetivos de pesquisa. Usando conhecimento de mundo, eles elencaram os verbos que achavam que faziam parte deste gênero.

¹⁷ Projeto Integrado de Prática Educativa. O PIPE é um projeto de práticas educativas vinculadas às áreas específicas (Línguas Adicionais, Língua Portuguesa e Linguística, Literaturas de Língua Portuguesa e Estudos Clássicos) que tem como objetivo proporcionar, aos professores em formação, vivências ao longo do curso, do primeiro até o sexto semestre, quando se iniciam os estágios supervisionados. Trata-se de um componente de natureza interdisciplinar, que reúne atividades práticas relativas à formação do futuro profissional da educação. Essas práticas educativas preveem o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas nos diversos âmbitos de atuação profissional, bem como a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem na área de atuação específica do professor.

- d) Os professores em formação leram e analisaram o gênero painel.
- e) Como produção escrita, os professores em formação deveriam pensar sobre temas, que foram elaborados pela formadora, para o trabalho do PIPE e começar a elaborar seus objetivos e perguntas de pesquisa.

A formadora detectou que muitas perguntas de pesquisa que estavam sendo elaboradas davam margem a respostas de “sim” ou “não”, assim sendo ela propôs uma atividade com o propósito de oportunizar reflexão. Este fato deu início à terceira sequência didática: o gênero FAQ (frequently asked question).

Sequência Didática (SD) 3: O gênero FAQ (frequently asked question).

DS3: Atividade: Experiências de leitura e produção de perguntas de pesquisa, em língua inglesa, por meio de discussões sobre a elaboração de painéis acadêmicos e utilizando a seção de FAQ de um site sobre confecção deste tipo de painel. Duração 2 semanas (8 horas- aula).

Aula 1: a) A formadora dividiu a sala em grupos de 3 alunos. Cada grupo recebeu uma tira com 3 questões retiradas da seção FAQ do site analisado.

b) Os professores em formação leram as perguntas que tinham, sublinharam os cognatos e os enunciados que já tinham sido estudados em aulas anteriores e cada grupo buscou compreender a pergunta e a resposta da lista de FAQ. A seguir, expuseram para a classe o que puderam interpretar acerca das questões e de suas respectivas respostas.

c) Cada grupo leu suas perguntas do FAQ e as apresentou para a classe.

A formadora percebeu, ao ler as questões que estavam sendo formuladas pelos professores em formação e postadas no MOODLE, que alguns deles ainda formulavam, principalmente fora do horário de aulas, perguntas cujas respostas eram de “sim” ou “não”. Ela respondia às interações (postagens) dos professores em formação, mostrando-lhes o que era questão de pesquisa e o que era pergunta de questionário.

Os professores em formação reformulavam suas questões, porém alguns continuavam com perguntas cujas respostas poderiam ser “sim” ou “não”, por isso, a formadora os chamou na plataforma, explicando, mais uma vez, o procedimento adequado para que eles pudessem novamente reescrever suas perguntas.

Aula 2: a) A formadora preparou uma atividade para ser feita em sala. Ela apresentou um quadro no qual havia, de um lado, uma coluna cujo título era perguntas de “sim” ou “não” e,

de outro, uma coluna cujo título era “outras”. Além do quadro, havia uma série de perguntas e os professores em formação colocaram cada pergunta na coluna adequada.

- b) Por meio dessa atividade, os professores em formação interpretaram e estudaram sistematicamente como fazer perguntas em língua inglesa e, ao mesmo tempo, trabalharam a estrutura dessa língua e algumas reflexões sobre que tipo de perguntas é mais relevante a um pesquisador. Reforçaram como se cria e se produz um painel acadêmico.
- c) Os professores em formação completaram um quadro, formulado pela formadora com o propósito de sistematizar a estrutura das perguntas. O quadro tratava da ordem das sentenças.
- d) Após esta atividade, os professores em formação reformularam uma vez mais as questões do questionário de pesquisa de PIPE e postaram-nas no MOODLE. Alguns deles pareciam ainda não compreender que tipo de perguntas estavam propondo em sua pesquisa, o que levou a pesquisadora Bengezen, que acompanhou todas as atividades propostas pela formadora, a interferir. Mesmo com algumas interferências da pesquisadora, ainda houve alguns equívocos porém, dessa vez, antes de mais uma interferência, uma das professoras em formação percebeu exatamente onde estava seu equívoco e conseguiu corrigir, mesmo reformulando suas questões em língua portuguesa. Não foram todos os professores em formação que participaram, principalmente dos fóruns de ajuda e perderam a oportunidade de reformular suas questões, o que resultou, durante as apresentações da sessão de painéis no final do semestre, na ocorrência de algumas perguntas que se configuravam como perguntas de “sim” ou “não”.

Continuação da Sequência Didática (SD) 2: O gênero painel.

- Aula 4:** a) Um professor em formação do 3º período apresentou seus dois painéis, feitos nos dois semestres anteriores, aos da turma pesquisada.
- b) A formadora propôs uma oficina de painéis na qual os professores em formação podiam tirar suas dúvidas com a ajuda da formadora e da pesquisadora, que estavam presentes durante a oficina. A atividade escrita final (painel) foi feita em etapas e os professores em formação tiveram a oportunidade de ir construindo o trabalho final, porém poucos aproveitaram o momento para fazer o primeiro esboço do painel.

Pela leitura do trabalho de Bengezem (2010), concluí que as outras duas aulas foram fóruns para discussão sobre como formular as questões para o questionário de pesquisa do PIPE.

Sequência Didática (SD) 4: o gênero comunicação oral acadêmica.

DS4: Atividade: Desenvolver a habilidade de produção oral em língua inglesa, discutir sobre a compreensão oral de vídeos pré-selecionados cujos temas eram ensino e aprendizagem de língua inglesa e apresentação oral, compreensão e organização textual do gênero estudado. Duração: 4 semanas (16 horas-aula).

- Aula 1:** a) A formadora propôs uma atividade de levantamento de hipóteses e de conhecimento de mundo. Os professores em formação responderam quais palavras, expressões ou assuntos poderiam aparecer na fala de um professor em formação convidado a expor seus painéis acadêmicos. Eles disseram como imaginavam que as frases se organizavam, como seria a organização da apresentação e qual seria a ordem utilizada pelo professor em formação convidado para apresentar os resultados de sua pesquisa de PIPE.
- b) Os professores em formação levantaram, ainda, hipóteses acerca da linguagem que seria usada na apresentação, se formal ou informal.
- c) O professor em formação convidado mostrou os moves da sua apresentação oral.
- d) A formadora propôs que os professores em formação prenchessem um quadro sobre a sistematização da organização textual da apresentação do convidado.

- Aula 2:** No laboratório de línguas, os professores em formação assistiram a um vídeo, em inglês, que estava postado no MOODLE e tratava dos desafios dos professores de língua inglesa no Brasil.
- b) O vídeo foi passado duas vezes e, em seguida, os professores em formação preencheram um quadro no qual tinham que colocar a saudação, a apresentação pessoal, a teoria e a conclusão presentes no vídeo.

- Aula 3:** a) Os professores em formação retomaram os quadros contendo a estrutura das apresentações orais do convidado e da professora do vídeo e relembraram os moves do gênero.
- b) Eles assistiram a outros dois vídeos e a pesquisadora, juntamente com a formadora, levaram os professores em formação a levantar a hipótese de que se tratava de um vídeo irônico.
- c) Os professores em formação organizaram marcadores discursivos que puderam compreender.
- d) Com a atividade dos vídeos, os professores em formação puderam escolher de que forma iriam organizar sua própria apresentação oral do PIPE no final do semestre.

Aula 4: a) Os professores em formação assistiram a uma apresentação oral, em vídeo, sobre um curso de língua inglesa à distância. O vídeo tinha legenda em inglês e algumas palavras escritas que apareciam, mas eles acharam mais difícil compreendê-lo.

b) Na segunda exibição, a formadora foi parando o vídeo e fazendo comentários, o que ajudou na compreensão dos professores em formação.

c) Os professores em formação, após ver o vídeo, puderam fazer algumas escolhas para seu trabalho final.

d) A formadora escreveu, no quadro, frases sobre como apresentar uma comunicação acadêmica, algumas delas apontadas pelos próprios professores em formação.

e) Os professores em formação formaram grupos para produzir mais um esboço do painel. Eles listaram formas de apresentar os objetivos da comunicação oral, como se portar, se apresentar, quais marcadores discursivos poderiam usar, como se despedir, etc.

Apresentação final do painel com a pesquisa do PIPE.

a) Os professores em formação apresentaram seus resultados de pesquisa do PIPE em uma sessão de painéis, na área de convivência da instituição. Cada um apresentou seu painel, em inglês, para avaliação da formadora.

Após descrever as atividades nas três disciplinas pesquisadas passo, adiante, à categorização, conforme Bardin (2010).

3.3. A reflexão crítica por meio das observações das atividades nas aulas de Aprendizagem crítico reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa.

Quadro 3: Atividades usadas pelas professoras formadoras no trabalho com a formação crítico-reflexiva:

Categoria	Atividades propostas
Reflexão crítica por meio de atividades.	TE ¹⁸ a) Leitura de textos. b) Interpretação de texto. c) Procura de significado de palavras desconhecidas no dicionário. d) Discussão sobre a temática dos textos. e) Atividades orais, individuais, em duplas ou em grupos, sobre o tema da aula.

¹⁸ Turma de espanhol.

	<p>f) Atividades de repetição para dar ênfase à pronúncia (trava línguas).</p> <p>g) Atividades auditivas.</p> <p>h) Atividades gramaticais (apostila elaborada pela formadora)</p> <p>i) Leitura de artigos do livro <i>O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro</i>.</p> <p>j) Resumo dos artigos.</p> <p>k) Debates de artigos com posicionamentos dos professores em formação.</p> <p>l) Atividades escritas sobre tema da aula.</p> <p>m) Exibição de filme com áudio em espanhol.</p> <p>n) Atividades orais e escritas prévias e posteriores ao filme em grupos.</p> <p>o) Atividades com músicas (atividades de vocabulário e de gramática).</p> <p>p) Atividades sobre vocabulário sobre o tema da aula.</p> <p>TF¹⁹: a) Questionário autoavaliativo (sobre performance oral).</p> <p>b) Atividades de repetição para dar ênfase na pronúncia.</p> <p>c) Atividades sobre vocabulário sobre o tema da aula.</p> <p>d) Leitura de artigos sobre metodologia, reflexão crítica, ensino e aprendizagem de LAd. e autonomia.</p> <p>e) Debate de artigos com posicionamentos dos professores em formação.</p> <p>f) Atividades auditivas.</p> <p>g) Atividades gramaticais (sites de ensino de LF²⁰ apresentados pela formadora)</p> <p>h) Atividades sobre vocabulário sobre o tema da aula.</p> <p>i) Atividades em vídeo sobre a cultura da França.</p> <p>j) Questionário sobre a cultura da França.</p> <p>k) Atividades escritas sobre tema da aula (diálogos, pequenos textos, etc)</p> <p>l) Atividades orais, individuais, em duplas ou em grupos, sobre o tema da aula.</p> <p>m) Diários reflexivos.</p> <p>n) Portfólio (dossiê de aprendizagem)</p> <p>o) Questionário sobre razões para aprender língua francesa.</p> <p>p) Leitura de textos.</p> <p>q) Atividades com músicas (geralmente trazidas pelos professores em formação).</p> <p>r) Correção da avaliação (prova) feita pelos professores em formação.</p> <p>TI²¹: a) Atividades na plataforma MOODLE.</p> <p>b) Atividades em sala de aula.</p>
--	--

¹⁹ Turma de francês.

²⁰ Língua Francesa.

²¹ Turma de inglês.

	<p>c) Atividades por meio de gêneros.</p> <p>d) Depoimento por escrito, em língua inglesa, sobre como se sentiam ao aprender essa LAd. (Gênero depoimento)</p> <p>e) Elaboração de painel (Gênero painel)</p> <p>f) Elaboração de objetivos e perguntas de pesquisa. (Gênero FAQ: <i>Frequently asked question</i>)</p> <p>g) Produção e apresentação oral, em língua inglesa. (Gênero comunicação oral acadêmica).</p> <p>h) Leitura de artigos (textos acadêmicos em língua inglesa) sobre metodologia, reflexão crítica, ensino e aprendizagem de LAd. e autonomia.</p> <p>i) Identificar o gênero dos textos.</p> <p>j) Análise da organização dos artigos.</p> <p>k) Debates de artigos com posicionamentos dos professores em formação.</p> <p>l) Atividades escritas sobre tema da aula (diálogos, pequenos textos, construção de quadros temáticos).</p> <p>m) Atividades gramaticais contextualizadas com os textos ou artigos lidos e debatidos, levando-se em consideração o gênero que estava sendo estudado.</p> <p>n) Identificação e sistematização dos <i>MOVES</i> (SWALES, 1990) de acordo com o gênero que estava sendo ensinado.</p> <p>o) Postagem no <i>MOODLE</i> de depoimentos sobre a temática da aula, em língua inglesa.</p> <p>p) Fóruns sobre resolução de atividades no <i>MOODLE</i>.</p> <p>q) Atividades de levantamento de hipóteses e de conhecimento de mundo.</p> <p>r) Vídeos temáticos sobre os gêneros ensinados.</p> <p>s) Atividades de organização de marcadores discursivos.</p>
--	---

O quadro acima representa a categoria **reflexão crítica por meio de atividades** e nela elenco as atividades que as professoras formadoras usaram nas aulas de línguas adicionais. Estas atividades empregadas pelas professoras formadoras, a meu ver, podem revelar o conceito de formação reflexiva que elas têm, assim como podem mostrar como trabalham a formação reflexiva na disciplina.

A respeito das atividades usadas para reflexão, corro a Liberali (1999) que evoca Zeichner & Liston (1987 a & b) para relatar sobre as estratégias que podem auxiliar nesse processo para uma formação reflexiva. A autora e pesquisadora apresenta estas estratégias elencadas pelos dois autores estudiosos da reflexão crítica a fim de fazer uma descrição detalhada de cada uma delas. Os referidos autores listam estratégias para o trabalho com a formação reflexiva, atividades tais como: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexão, montagem ou análise de currículo e diários. De acordo com Zeichner & Liston (1987 a & b), estas estratégias, que denomino de atividades

proporcionam esse ambiente reflexivo crítico por variados fatores (LIBERALI, 1999, p.18). Não me deterei na descrição de cada uma das estratégias apresentadas pela referida autora porque não é meu propósito neste trabalho.

Pode-se notar, analisando o quadro 3, que as professoras formadoras participantes fazem uso de algumas das atividades que podem proporcionar um ambiente reflexivo e crítico nas aulas de Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa. A meu ver, quando as formadoras PE²², PF²³ e PI²⁴ trazem para o contexto da sala de aula atividades como: leitura de artigos sobre ensino de espanhol no Brasil, leitura de artigos sobre metodologia, reflexão crítica, ensino e aprendizagem de língua francesa e autonomia, leitura de artigos (textos acadêmicos em língua inglesa) sobre metodologia, reflexão crítica, ensino e aprendizagem de língua inglesa e autonomia, leituras estas, seguidas de debates dos referidos artigos com posicionamentos dos professores em formação, elas podem proporcionar momentos importantes de reflexão crítica para os professores em formação, como foi possível comprovar durante a observação das aulas nas três disciplinas de LA. O mesmo acontece quando a PF usa atividades como: questionário autoavaliativo e questionário sobre razões para aprender língua francesa, que podem, a meu ver, fazer com que os professores em formação possam se avaliar constantemente em seu processo de aprendizagem, como alunos e, de ensino, como atuais ou futuros professores dessa LAd.

Ao fazer uso das atividades destacadas, as três formadoras parecem colocar em prática o ensino reflexão de Zeichner & Liston (1987 a & b), uma vez que elas são trabalhadas de maneira a proporcionar sessões reflexivas e observações de sua prática no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, professores em formação.

A PF lança mão ainda de atividades como o diário reflexivo, a correção da avaliação (prova) feita pelos próprios professores em formação e o portfólio, que ela denomina dossiê de aprendizagem.

Liberali (1999) estuda mais efetivamente o uso de diários como ferramenta para reflexão crítica e, acerca dele, a autora afirma que:

[...] estudar os diários como ferramentas para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo uma vez que através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. (LIBERALI, 1999, p.20)

²² Professora de espanhol.

²³ Professora de francês.

²⁴ Professora de inglês.

A prática da PF de usar essa ferramenta está de acordo com as considerações de Liberali, acerca do diário reflexivo, pois, dessa forma, os professores em formação podem, aos poucos, construir a sua reflexão crítica sobre a prática atual ou futura, para assim, ter oportunidade de se transformar e modificar aquilo que não está bom, ou seja, pode ser uma oportunidade de aprendizagem para o professor em formação, que vai, desde o início do curso de Letras, começar a refletir e a problematizar sobre o que fazer para ajudar seus atuais ou futuros alunos a aprenderem. Por meio do diário, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre a sua ação concreta e, além do mais, de refletir sobre teorias formais estudadas. A seguir, pode-se verificar um trecho retirado das notas das observações das aulas que parece ilustrar esse caminho.

Nos últimos 30 minutos, a professora lhes pediu que escrevessem suas impressões sobre a aula, suas dúvidas, o que aprenderam com a aula, o que foi importante para a sua aprendizagem. Os alunos passaram a escrever, então, o seu diário reflexivo. (Aula 1 TF)

Com relação às avaliações, a PF tem como prática comum pedir que os professores em formação façam a correção da mesma, conforme se pode perceber no seguinte trecho:

Os alunos receberam a prova que haviam feito e já corrigida pela professora com o objetivo de fazer, cada um, a sua correção. Esta é uma prática que a professora faz: os alunos têm uma segunda oportunidade na prova. Ela fez a correção e de acordo com esta, o aluno teve uma determinada nota, mas se o aluno conseguir corrigir aquilo que não está certo, ela aumenta a nota. É mais uma forma que a professora encontra para que os alunos pensem sobre a sua aprendizagem. (Aula 5 de LF)

Conforme explicado na aula 5, item a, da subseção 3.2.2 que trata das atividades nas aulas da disciplina de língua francesa, durante as observações das aulas dessa disciplina de LAd., pude perceber que essa prática de a formadora dar oportunidade aos professores em formação de corrigir a própria avaliação, tem, para eles, resultado efetivo.

Observando essas aulas, pude notar também que a formadora dá uma ênfase grande na construção/elaboração do portfólio, como se pode entrever no trecho destacado e retirado das notas de observações:

Os alunos fazem, ao longo do semestre, seu dossiê de aprendizagem (portfólio). Nele, o aluno vai registrando todo o seu processo de aprendizagem: as atividades que faz e imprime, os diários reflexivos nas suas versões originais e reescritos após o *feedback* da formadora, impressões que ele tem sobre as atividades resolvidas, em casa, por meio dos sites que a

professora propõe, atividades realizadas em sala de aula, músicas textos dados pela professora e os que os próprios alunos encontram por iniciativa própria. (Aula 2 de LF)

Mais adiante, no quadro 9, que trata da categoria **atividades usadas pelas professoras formadoras no trabalho com a formação crítico- reflexiva** nas três disciplinas, levando-se em consideração a entrevista com as formadoras, volto a tratar do portfólio.

Após essas explicitações acerca da categoria **reflexão crítica por meio de atividades**, passo, a seguir, à segunda categoria desta seção.

Quadro 4: Reflexão crítica por meio de textos (artigos)

Categoria	Excertos das observações das aulas.
Reflexão crítica por meio de textos (artigos).	<p>(1) A aula de hoje não foi realizada em sala de aula. O Curso de Letras prevê que 20% da carga horária pode ser cumprida fora da sala de aula, à distância. Os alunos devem fazer um resumo, em português, do capítulo 1 do livro <i>O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente e futuro</i>. O capítulo se intitula “El español en Brasil” e foi escrito por Francisco Moreno Fernández. (2ª aula na TE)</p> <p>) (2) As orientações foram para que os alunos lessem os capítulos 2 e 3 do livro usado para as reflexões sobre o ensino da língua espanhola e fizessem um resumo de cada capítulo para serem discutidos e entregues na aula seguinte. Os alunos devem fazer um resumo em português. O capítulo 2 se intitula “Por que os brasileiros devem aprender espanhol” e foi escrito por João Sedycias e o capítulo 3, cujo título é “<i>La lengua española en Brasil: un futuro promisor</i>” foi escrito por María Zulma M. Kulikowaki. (3ª aula na TE)</p> <p>(3) Começou então um momento de refletir sobre a língua espanhola. [...] Um aluno opinou sobre a questão do interesse na aprendizagem da língua espanhola abordada no primeiro artigo do livro <i>O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro</i>. E este mesmo aluno apontou que, nos três textos que ele leu, o termo MERCOSUL aparece repetidas vezes, ou seja, ressaltou a questão de mercado nestes países. Uma outra aluna opinou dizendo que ela pensa que, atualmente, somos motivados por estes aspectos de mercado de trabalho ao aprender a língua espanhola. (4ª aula na TE)</p> <p>(4) A professora começou a aula explicando que ia entregar as provas feitas na aula anterior. Ela disse que, na questão aberta que ela havia cobrado na prova, esperava um momento maior de reflexão. A referida questão pedia que os alunos se posicionassem com relação às leituras feitas ao longo do semestre. Dentre alguns questionamentos para esta questão, a professora pediu que os alunos opinassem sobre as dificuldades e facilidades do ensino do espanhol em nosso país e, além disso, que eles expusessem argumentos que eles consideraram efetivos para convencer uma pessoa a estudar o espanhol. As leituras referiam-se a alguns capítulos do livro: <i>O ensino no Espanhol no Brasil: presente, passado e futuro</i> (material teórico para o</p>

	<p>trabalho crítico reflexivo). (7ª aula na TE.)</p> <p>(5) No momento seguinte, a formadora discute um texto da professora Vera Menezes da UFMG, que trata de estratégias de aprendizagem, de como aprender a aprender. E começou uma explanação sobre como os alunos aprendem. (1ª aula na TF)</p> <p>(6) A professora entregou um texto, em português, aos alunos e pediu que o lessem em casa para uma discussão na aula seguinte. O texto trata dos códigos da modernidade (domínios da leitura e da escrita, capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas, capacidade de analisar, sintetizar e interpretar, dados e situações, capacidade de compreender e atuar em seu entorno social, receber criticamente os meios de comunicação, capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada, capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo). (1ª aula na TF)</p> <p>(7) Na sequência a professora entregou um texto, em francês, intitulado <i>Apprendre à apprendre</i> (Aprender a aprender) e disse se tratar de uma sequência do texto lido e debatido na aula anterior. (5ª aula na TF)</p> <p>(8) Os professores pré-serviço tinham que ler o quadro presente no artigo <i>Anxiety in language learning: a study on a group of brasilian adult students of English</i>, entendendo a ideia do texto, sublinhando palavras cognatas e os termos que já tinham sido estudados em aulas anteriores. (1ª aula da SD1 na TI)</p> <p>(9) A professora formadora e os professores em formação fizeram uma leitura do artigo <i>Anxiety in language learning: a study on a group of brasilian adult students of English</i>. (1ª aula da SD1 na TI)</p> <p>(10) A professora formadora apresentou um texto aos professores em formação [...] e assim tiveram o primeiro contato com as características de um painel acadêmico. (1ª aula da SD2 na TI)</p>
--	---

O quadro com a categoria **reflexão crítica por meio de textos (artigos)** refere-se ao trabalho usando textos, principalmente, os artigos acadêmicos, com o propósito de proporcionar momentos de reflexão crítica, realizado nas três turmas participantes da pesquisa.

Foi possível observar, durante as aulas, na turma de espanhol (TE), que a reflexão crítica por meio de artigos se deu com a leitura dos artigos do livro *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro* e, em seguida, com debates sobre as ideias ou temas propostos pelos autores.

Antes de tratar mais detalhadamente desta categoria, parece-me relevante destacar que, nos excertos (1) e (2), pode-se perceber uma informação importante sobre a carga horária do curso de Letras da universidade onde se realizou esta pesquisa. Nestes dois trechos, a PE

(professora de espanhol) faz uso de certa porcentagem da carga horária para ministrar aulas fora do contexto da sala de aula, na modalidade à distância. Percebe-se tal informação por meio dos seguintes trechos desses dois excertos: *O Curso de Letras prevê que 20% da carga horária pode ser cumprida fora da sala de aula, à distância* e também *Vale lembrar que o Curso de Letras prevê que 20% da carga horária pode ser cumprida fora da sala de aula, à distância.*

Acerca das atividades à distância, o PPP do curso aponta que

Considera-se atividade curricular à distância a alternativa pedagógica predominantemente não-presencial ou semipresencial destinada a promover a autonomia do aluno, envolvendo meios de comunicação capazes de ultrapassar os limites do tempo e do espaço e de permitir a interação do estudante com fontes de informação diversificadas (PPP, p.56).

Recorro a estas informações contidas no PPP a fim de registrar o que me parece ser um certo equívoco da PE, uma vez que ela dá a entender que aplica a informação de que se pode usar tal porcentagem destinada à realização de atividades complementares apenas à disciplina que ela ministra, ou seja, à disciplina LE: ACR na turma pela qual ela é responsável. Na verdade, tal porcentagem se refere ao número total de horas do curso.

Retomando à categoria em questão, os mesmos excertos (1) e (2) mostram que os professores em formação tiveram como atividade a leitura dos artigos 1, 2 e 3 do livro usado para o trabalho com a reflexão crítica, seguida de um resumo em língua portuguesa. A atividade de leitura e resumo do texto 1 do referido livro aconteceu durante a segunda aula e a dos textos 2 e 3 durante a terceira aula. É importante ressaltar que a continuação dessa atividade só aconteceu na aula seguinte, ou seja, na quarta aula, como se pode verificar nos trechos abaixo, extraídos das observações das aulas de espanhol:

Os resumos das atividades de resumo foram entregues à formadora. Os alunos começaram a debater o conteúdo dos três capítulos que resumiram. Falaram principalmente sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas públicas e sobre o MERCOSUL. (Aula 4 na TE)

Um aluno opinou sobre a questão do interesse na aprendizagem da língua espanhola abordada do primeiro texto do livro "*O ensino do espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*". (Aula 4 na TE)

Em (4), percebe-se que o trabalho com a reflexão crítica, por meio dos artigos, na turma de espanhol acontece, inclusive, no momento da avaliação. No trecho selecionado, é possível notar que a formadora, ao entregar a avaliação feita na aula anterior, chamou a

atenção dos professores em formação com relação à última questão, que pedia que eles se posicionassem com relação às leituras e debates dos artigos feitos ao longo do semestre. A referida questão era aberta, ou seja, os professores em formação tinham que escrever sobre as dificuldades e facilidades do ensino do espanhol em nosso país e, além disso, pedia que eles expusessem argumentos que considerassem efetivos para convencer uma pessoa a estudar o espanhol. Para elaborar a resposta a esta pergunta, eles tinham que recorrer ao que foi lido e debatido nos artigos do livro: *O ensino no Espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*, que é o material teórico para o trabalho crítico reflexivo nessa turma.

O trecho (3) mostra um exemplo de interação dos professores em formação no momento de debate sobre os artigos que haviam lido nas aulas anteriores. Este trecho mostra um momento no qual eles se posicionaram com relação ao interesse pela aprendizagem da língua espanhola na atualidade e também sobre a influência de aspectos comerciais e de mercado de trabalho como possíveis fatores motivadores para se aprender essa língua.

Já nas aulas da turma de francês (TF), a reflexão crítica por meio de artigos se deu com a leitura de alguns textos acadêmicos que traziam como temática as diferentes estratégias de aprendizagem de língua adicional. O trecho (5) mostra que a formadora da turma de francês trabalhou um dos artigos da professora Vera Menezes, importante nome dos estudos referentes à Linguística Aplicada em nosso país. No trecho (6), a formadora continuou com o trabalho de reflexão crítica por meio de um artigo acadêmico que trata dos códigos da modernidade, mostrando, aos professores em formação, os domínios da leitura e da escrita, a capacidade de resolver problemas, de analisar, sintetizar e interpretar dados e situações; de compreender e atuar em seu entorno social, de planejar, trabalhar e decidir em grupo, assim como a capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada e o trecho (7) mostra o trabalho com mais um texto, diferentemente dos anteriores, escrito em língua francesa. Este também tinha como tema as estratégias de aprendizagem.

Acerca do trecho (5), ressalto que os professores em formação fizeram a leitura do artigo citado e a formadora propôs uma discussão acerca de como se pode aprender uma LAd. Os trechos seguintes são recortes das notas de observações das aulas de francês sobre o que aconteceu na aula após a leitura do artigo:

Os alunos deram seus depoimentos de como aprendem tais como: ver filmes, fazer anotações durante a aula, sublinhar textos, repetir para si mesmo, música, escutar e gravar, ouvir a própria voz, entre outras. (Aula 1 na TF)

Uma aluna perguntou o que fazer se a pessoa não tem estratégia de aprendizagem. Ela se colocou nesta situação e a professora disse que, então,

ela ainda não havia refletido sobre isso porque, com certeza, ao refletir, ela iria descobrir a sua melhor estratégia de aprendizagem. O que me chamou atenção foi que os alunos começaram a dar sugestões para que esta aluna encontrasse as suas estratégias. Percebi, então, mais um momento de aprendizagem crítico-reflexiva no curso de formação de professores. Houve um momento em que a professora foi atender alguém à porta e os alunos, empolgados, continuaram sozinhos a discutir sobre estratégias. (Aula 1 na TF)

Os dois trechos acima revelam a interação dos professores em formação durante as discussões sobre como eles poderiam aprender LAd. No segundo, por exemplo, vê-se uma professora em formação sinalizando não ter nenhuma estratégia para aprender, o que foi rebatido pela formadora, que lhe fez ver que, na verdade, a referida professora em formação ainda não havia refletido sobre isso. Nessa interação, percebe-se que a formadora lhe apontou que, ao refletir, ela iria descobrir a sua melhor estratégia de aprendizagem. O segundo trecho revela, ainda, o entrosamento dos demais professores em formação que, ao ouvir da colega que ela não tinha estratégias de aprendizagem, começaram a sugerir-lhe algumas. E esse fato pareceu-me mais um momento de aprendizagem reflexiva nessa turma de francês do curso de formação de professores. E, finalmente, destaco mais um momento de reflexão crítica no referido curso quando a mesma turma de francês continuou a discutir sobre as estratégias de aprendizagem, ainda que a formadora tivesse se ausentado do debate por um curto período. Isso, a meu ver, mostra um momento em que os professores em formação pareciam estar interessados na temática proposta pela formadora e, por isso, deram continuidade ao debate, mesmo sem a sua presença.

Na turma de inglês (TI), a reflexão crítica por meio de artigos ocorreu com a leitura de alguns trabalhos acadêmicos. Destaquei dois deles, sendo que um trata das ansiedades no momento de aprender a língua inglesa e o outro refere-se a um painel acadêmico que, ao final, resultaria no trabalho de finalização da disciplina. Em (8) e (9), o artigo lido foi o mesmo, porém foram trabalhadas diferentes atividades. Em (8), os professores em formação leram apenas parte do artigo, entendendo a ideia do texto, sublinhando palavras cognatas e os termos que já tinham sido estudados em aulas anteriores. Na sequência, eles buscaram compreender quais eram as ansiedades relatadas no quadro. No trecho abaixo, é possível verificar a continuidade dessa atividade:

[os professores em formação] buscaram compreender quais eram as ansiedades relatadas e identificaram quais eram os medos relatados no quadro. Em seguida, procuraram identificar que tipo de texto era aquele. Finalmente, discutiram sobre as proposições e responderam se concordavam ou não com as mesmas. (1ª aula da DS1 na TI).

Já em (9), nota-se que os professores em formação fizeram a leitura do artigo na íntegra. *A sala foi dividida em grupos para leitura e análise do texto com objetivo de buscar compreender como a pesquisa (do artigo) havia sido realizada e quais eram seus objetivos. A formadora propôs algumas questões para nortear a leitura.*

A continuação das atividades referentes a este texto pode ser verificada no seguinte trecho:

Para a discussão do texto, a formadora propôs algumas questões com o objetivo de fazer os alunos [professores em formação] compreenderem como os depoimentos se organizam naquele tipo de texto. (1^a aula da DS1 na TI)

E, finalmente, em (10), a formadora apresentou um texto aos professores em formação com o propósito de apresentar-lhes o painel acadêmico. E a sequência dessa atividade foi a seguinte:

A formadora propôs uma atividade de estudo da organização textual. Os professores em formação visualizavam esse painel no *data show (MOODLE)* e identificaram quais *moves* o gênero apresentava. (Aula 1 da SD2 na TI)

Percebe-se, na análise das aulas de língua inglesa, que os artigos são usados para leitura e para identificação dos gêneros dos textos, que é uma das propostas da formadora para se trabalhar a disciplina de LI: ACR. Vale ressaltar também que, após a atividade de leitura, de inferências de texto e de vocabulário específico, a formadora trabalha também tópicos gramaticais, sempre levando em consideração o gênero que os professores em formação estão estudando.

Foi possível perceber que, nas três turmas investigadas, as atividades envolvendo a leitura e discussão de artigos e textos foram realizadas, o que permite considerar que este tipo de atividade pode levar os professores em formação a uma oportunidade de refletir criticamente acerca do ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

Com relação ao uso de artigos como atividade que pode levar à reflexão crítica, Magalhães (2009, p.46) discute as mudanças necessárias para que ocorra no trabalho do professor formador uma prática crítico-reflexiva. A pesquisadora aponta que, de acordo com Fullan (1996), *uma reforma para ser bem sucedida pressupõe uma mudança radical nas formas como são criados espaços para que os professores redefinam suas identidades, papéis e seus discursos como profissionais*. A meu ver, o uso de textos acadêmicos como atividade pode ser um dos caminhos para esta mudança tão necessária que tem a intenção de promover a reflexão

acerca das identidades, discursos profissionais e dos papéis que os professores em formação desenvolvem ou desenvolverão no âmbito escolar, uma vez que eles, geralmente, trazem aporte teórico para respaldar as suas tentativas de mudanças.

Após as considerações acerca da **categoria reflexão crítica por meio de textos (artigos)**, passo, agora, à terceira e última categoria, dessa seção.

Quadro 5: Reflexão crítica por meio de diários reflexivos.

Categoria	Excertos das observações das aulas.
Diários reflexivos.	<p>(11) Na sequência, a professora entregou aos alunos o diário reflexivo que ela havia pedido aos alunos no final da aula anterior. É uma prática da professora ao final de cada aula pedir aos alunos um diário reflexivo para que eles possam participar de sua aprendizagem ao longo do curso. (Aula 1 na TF²⁵)</p> <p>(12) Ao final da aula, nos últimos 30 minutos, a professora pediu que os alunos escrevessem suas impressões sobre a aula, suas dúvidas, o que aprenderam com aula, o que foi importante na aprendizagem da aula. Cada aluno começou a escrever suas reflexões. Trata-se do diário reflexivo. (Aula 1 na TF)</p> <p>(13) A aula terminou com a escrita do diário reflexivo da aula. Os alunos o escreveram e entregaram à professora. (Aula 2 na TF)</p> <p>(14) Ela entregou o diário reflexivo que os alunos fizeram no final da aula passada. Ela aproveitou uma dúvida, no diário de um dos alunos, para explicar o uso do pronome "disso" a todos. (Aula 3 na TF)</p> <p>(15) Ao final, a professora disse que, no diário reflexivo feito após a prova, muitos alunos escreveram que não conseguiam apresentar uma pessoa a outra pessoa, em francês. Então, ela chamou três alunas para uma apresentação, na frente. (Aula 5 na TF)</p> <p>(16) Os alunos começaram a postar, no <i>MOODLE</i>, depoimentos sobre suas próprias ansiedades sentidas durante as aulas de língua inglesa. (Aula 1 da SD²⁶1 na TI²⁷)</p> <p>(17) Aula via <i>chat</i>. Na semana seguinte, a formadora sugeriu que os alunos postassem, no <i>MOODLE</i>, alguns depoimentos sobre como se sentiram nesse <i>chat</i> e também nas aulas presenciais. (Aula via <i>chat</i> após a aula 3 da SD1 na TI)</p> <p>(18) A proposta era também que os alunos continuassem postando seus depoimentos sobre o processo de aprender inglês durante todo o semestre. (Aula via <i>chat</i> após a aula 3 da SD1 na TI)</p>

O quadro acima trata da categoria **diários reflexivos** e se refere ao uso desse tipo de atividade nas aulas das turmas que participaram da pesquisa e que resultou nessa dissertação.

²⁵ Turma de francês.

²⁶ Sequência didática.

²⁷ Turma de Inglês.

Nos trechos selecionados, pode-se perceber que os professores em formação são motivados pelas formadoras à prática da reflexão crítica por meio de diários.

Conforme já foi mencionado, no quadro 3, Liberali (1999) recorre a Zeichner & Liston (1987a & b) ao elencar estratégias de ensino que podem proporcionar um ambiente reflexivo crítico e uma dessas estratégias é o diário reflexivo. É possível intuir-se dessas estratégias também por meio do trabalho de Magalhães (2009).

A respeito dessa estratégia, Liberali (1999, p.20) postula que *o diário seria a escrita sobre a prática desenvolvida pelos praticantes.*

Os trechos de (11) a (15) são retirados das observações feitas nas aulas de língua francesa e os trechos de (16) a (18) são retirados das observações feitas nas aulas de língua inglesa e, em todos eles, pode-se perceber que os professores em formação são incentivados, pelas formadoras, a escrever diários reflexivos.

Em todos os trechos selecionados referentes às aulas de língua francesa, fica claro que a formadora faz uso do diário reflexivo ao final de cada aula da disciplina LF: ACR, mas isso fica mais claro nos trechos (11), (12) e (13). A meu ver, a formadora, ao pedir aos professores em formação que escrevessem seu diário reflexivo, ao final de cada aula, parece agir conforme Magalhães (2009, p.59), quando afirma que *o trabalho com diários tem como objetivo desenvolver a percepção dos agentes sobre a importância e a dificuldade da descrição de uma aula* e, com isso, a formadora parece dar-lhes a oportunidade de participar de sua aprendizagem ao longo do curso.

Em (14), pode-se perceber que a formadora, ao entregar os diários reflexivos escritos pelos professores em formação, aproveitou um momento de dúvida, registrado no diário de um deles, para explicar sobre tópicos gramaticais e isto ficou claro também durante outros momentos das aulas, ou seja, a PF (professora de francês), assim como a PI (professora de inglês) não deixaram de trabalhar a gramática das referidas línguas, o que elas fizeram foi inseri-la em contextos vários das aulas, como o exemplo mencionado. E em (15), nota-se um momento de *feedback*, no qual a formadora pode perceber que, alguns deles ainda não sabiam fazer uma atividade (apresentar uma pessoa a outra, em francês), já estudada. Este *feedback* se confirma quando a mesma formadora aproveitou esse momento para voltar ao tema em questão e trabalhá-lo novamente com a ajuda dos próprios professores em formação.

Percebe-se, então, que o diário reflexivo usado pela formadora de francês, parece proporcionar momentos de reflexão crítica, nos quais os professores em formação puderam rever o processo de aprendizagem.

Ainda sobre os diários, a mesma Liberali (1999, p.24) recorre a Zeichner (1981) para defini-los como *documentários que estimulam elevados graus de pensamento e uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes*. Ela cita ainda Stover (1986), que afirma que *esses diários escritos por educadores não são apenas um meio de se examinar o conhecimento, mas também um meio de gerar conhecimento*. E, finalmente, a referida autora menciona Rilling & Skillman (1995), que desenvolveram um trabalho com formação de professores no qual se guiavam por um plano de três etapas, a saber, preparar, aplicar e avaliar. Segundo Liberali, esses autores ofereciam essas três etapas como dicas para estimular o pensamento dos professores durante o processo de escrita sobre o conteúdo, atividades e experiências de suas práticas.

Estas três referências (Zeichner (1981), Stover (1986) e Rilling & Skillman (1995)), usadas por Liberali (1999) parecem estar de acordo com a proposta de atividades da formadora de língua francesa, uma vez que, ao usar o diário, ela estimula o pensamento crítico reflexivo dos professores em formação, além de proporcionar momentos que podem permitir que eles não apenas avaliem o seu conhecimento, mas, também, tenham oportunidade de gerar conhecimento acerca da língua adicional em questão.

Nos trechos (16), (17) e (18) percebe-se que a formadora da disciplina de língua inglesa também usa essa atividade considerada como ferramenta para a reflexão crítica. Foi possível comprovar que ela foi proposta por meio da plataforma *MOODLE*, que é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. Nos três trechos selecionados referentes às aulas de língua inglesa, foi possível verificar que os professores em formação da referida disciplina também foram incentivados pela formadora a fazer reflexões críticas por meio dos diários. Em (16), por exemplo, é possível verificar que os professores em formação usaram a plataforma para registrar as ansiedades que sentiram durante as aulas de inglês. Em (17), o processo reflexivo pode ser reconhecido quando, durante uma aula via *chat*, a formadora sugeriu que os professores em formação postassem depoimentos acerca de como se sentiram com as atividades via *chat* e também nas aulas presenciais; e em (18), quando ela propôs que eles continuassem postando seus depoimentos sobre o processo de aprender inglês durante todo o semestre. A meu ver, foi possível perceber que a formadora, conforme se vê nesses três trechos (16), (17) e (18), parece estar de acordo com Liberali (1999, p.20), uma vez que, ao propor esse tipo de atividade crítico-reflexiva, percebe-se que há uma interação entre ela e os professores em formação, ou seja, *os praticantes contam com a presença do outro para auxiliá-los no processo de reflexão crítica, na compreensão da própria ação, na busca de sua história, no seu questionamento e reconstrução*.

Dessa forma, pode-se confirmar que, tanto na disciplina Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva quanto na Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva, as formadoras usam o diário reflexivo como uma das estratégias elencadas por Zeichner & Liston (1987a & b) que podem levar o professor em formação a desenvolver uma prática reflexiva, ainda em seu processo de formação de professores para que, depois, possam continuar esse trabalho em sua prática em sala de aula.

3.4. A reflexão crítica por meio da entrevista com as três professoras formadoras.

Nesta seção, destaco para análise, trechos obtidos por meio da entrevista realizada com cada uma das três professoras formadoras participantes desta pesquisa. Conforme relatei, no segundo capítulo desta dissertação, assisti às aulas de uma turma da disciplina Língua Espanhola: Aprendizagem crítico reflexiva (LE: ACR), uma turma da disciplina Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e usei os dados de Bengezen (2010) que pesquisou uma turma da disciplina Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR). Cada uma delas era conduzida por uma professora formadora diferente e, ao final das observações das aulas nestas disciplinas, entrevistei as três professoras. Meu objetivo, neste caso, é refletir sobre as três perguntas de pesquisa deste trabalho, a saber: *a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola, Língua Francesa e Língua Inglesa, levando-se em consideração as atividades propostas? b) Os alunos veem o mesmo conteúdo, com a mesma metodologia, nas três disciplinas? e c) Como cada formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas?*

Novamente ressalto que, de acordo com o exposto no capítulo referente à metodologia, as análises apresentadas foram organizadas levando em consideração as categorias temáticas, conforme Bardin (2010). Desta forma, na seção em que analiso a entrevista realizada com as três professoras formadoras, construí 5 categorias, a saber: **concepção de formação crítico-reflexiva, importância da formação crítico-reflexiva, o trabalho com a formação crítico-reflexiva, reflexão crítica por meio de atividades e reação dos professores em formação com as atividades**

Também apresento os dados a partir de quadros que trazem as categorias e os excertos das entrevistas com as professoras formadoras.

Assim sendo, passo à análise da primeira categoria dessa seção.

Quadro 6: Concepção das professoras formadoras sobre a formação crítico-reflexiva.

Categoria	Excertos da entrevista com as professoras formadoras.
Concepção de formação reflexiva.	<p>PE²⁸: [...] Leitura de textos, discussões, é..., resenhas, debates mesmo, por aí. [...] que não ficou só naquela parte de gramática, que abriu o conhecimento deles pro espanhol [...]</p> <p>PF²⁹: [...] se o professor não, não se volta criticamente pra a sua prática, né? e observa o que que ele tá fazendo e.. e tem humildade de aceitar que o aluno lhe diga também alguma coisa [...], [...]então acho que, para o futuro professor é fundamental que ele perceba que nem tudo que ele faz é maravilhoso, que nem tudo o que os livros mostram é o ideal, ele tem que descobrir, por ele mesmo, assim como ele descobre na reflexão crítica, é..., como que ele aprende melhor, ele vai também aprender como que ele pode ensinar melhor, né? [...] primeiro a observação da sua própria prática, a vontade de mudar e as possibilidades que ele tem de mudança, né? [...], [...]A partir do momento em que ele começa a refletir sobre a realidade, sobre a prática, sobre as dificuldades dos alunos, porque tem que enxergar isso também, né? ele começa a perceber que ele não precisa ter só vontade de mudar, que, de pouco em pouco, com algumas pequenas práticas, conversas com o coordenador, ele tem condição de mudar e ele muda.</p> <p>PI³⁰: [...]A professora Maria Amélia e essa professora Leila, elas tinham esse algo de diferente que hoje, eu, nessa, vamos dizer assim, a releitura do que, da.. da.. daquela época, do que eu tenho de memória, elas já tinham um quê de reflexivo ali, de fazer pensar, criar oportunidades pra pensar e elas, hoje, pensando sobre a prática delas, elas não eram conteudistas, elas não eram só gramática, elas tinham um quê de pensar, né?, de parar um pouquinho pra pensar sobre o que que a gente faz, por que que a gente faz, [...], [...]se não houver esse pesquisar, essa pesquisa de si mesmo, né?, e do contexto ao qual você está inserido, pra mim, se não há isso, há uma aprendizagem rasa. [...]se não houver essa introspecção e essa análise profunda do que que eu faço, né? do que que o aluno faz, do que que o professor faz, pra mim fica tudo muito raso.</p>

Antes de tratar especificamente das análises desta categoria, é importante ressaltar que, durante a entrevista, as três professoras formadoras, responsáveis pelas disciplinas LE: ACR³¹, LF: ACR³² e LI: ACR³³ declararam que conhecem o conceito de formação reflexiva

²⁸ Professora de espanhol.

²⁹ Professora de francês.

³⁰ Professora de inglês.

³¹ Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva.

³² Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva.

³³ Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva.

em um curso de formação de professores. A PE declarou ter tido conhecimento deste termo ainda em sua graduação em Letras, que *foi voltada também para essa parte reflexiva da língua*, mas ela atribui conhecimento maior acerca desse tipo de formação à instituição na qual trabalha, ou seja, na universidade onde se realizou a presente pesquisa. A PF o conheceu quando fazia seu curso de doutorado, orientado pela professora e pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani, porém ressaltou que já fazia algo parecido, mesmo não sabendo que essa prática se chamava reflexão crítica. Pode-se comprovar tal informação quando ela mesma revela que *eu sempre fui muito preocupada com as coisas, com a avaliação, sempre fui muito preocupada com conscientizar o aluno, mas não sabia que isso chamava, é..., formação crítico-reflexiva, né?*

Finalmente a PI assegurou ter estudado a formação reflexiva durante o seu curso de especialização *latu sensu*, em um módulo que tratava desse tema. Segundo a formadora, foi nesse momento que ela começou *a fazer as leituras sobre Shon, Smith, Liberali, todo trabalho até mesmo lá feito na PUC, com o projeto coordenado pela professora Celani, que tinha os módulos, os professores tinham também um módulo de reflexão*. Ela relatou ainda que, nesse mesmo período da especialização, foi convidada para participar de uma pesquisa de doutorado cujo tema era a reflexão. A formadora da turma de inglês afirma que *gravava aulas em vídeos e depois tinha uma conversa com a pesquisadora pra olhar pra essa aula, né? eu fazia diários reflexivos, foi por aí que começou. E, depois entrando no mestrado e doutorado aí, era, tava sempre presente, né?*

O quadro acima traz a concepção que as professoras formadoras das três disciplinas pesquisadas têm sobre formação reflexiva. Nele pode-se perceber que as três professoras participantes desta investigação conhecem o conceito de formação reflexiva mas reforçando que seu conhecimento sobre esse tipo de trabalho na formação de docentes ocorreu no contexto acadêmico. A PE o conhece desde a sua licenciatura em Letras Português/Espanhol, que segundo ela, *foi voltada também pra essa parte reflexiva da língua*. Porém, ela afirma que sua prática maior foi na universidade na qual trabalha. A PF foi apresentada ao conceito de formação crítico-reflexiva em seus estudos de doutorado por meio de sua orientadora Maria Antonieta Alba Celani. Já a PI se inteirou da existência dessa prática a partir de seus estudos de especialização, quando entrou em contato com *o projeto coordenado pela professora Celani*, que foi sua orientadora, posteriormente, no curso de Doutorado, porém disse se lembrar de *algumas práticas de professores que, embora, não dando nome, abriu oportunidade pra reflexões*.

Dessa forma, é possível visualizar o quadro das professoras formadoras participantes dessa pesquisa com o seguinte formato: elas entraram em contato com o conceito de formação crítico-reflexiva em momentos acadêmicos diferentes, sendo que a PE o conheceu em sua graduação, a PF durante seu curso de doutorado e a PI quando fazia seus estudos de especialização *latu sensu*. Registra-se também que as três formadoras afirmam que trabalham a formação crítico-reflexiva na instituição na qual trabalham.

Pode-se notar que a PE tem, como concepção de formação crítico-reflexiva de professores, a prática de leitura de textos, em sala de aula, seguida de resenhas, discussões e debates acerca desses textos. E essa concepção se confirma ao retomar as notas de campo (observações das aulas) realizadas na turma de espanhol, regida por ela. Nas aulas observadas, percebe-se que o ensino crítico-reflexivo, nesta turma e por esta formadora, se dá por meio da leitura e debates de artigos acadêmicos, principalmente, extraídos do livro *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*, trabalhados ao longo do semestre. É por meio dessas leituras e desses debates que a formadora tenta proporcionar, aos professores em formação, a reflexão crítica.

Percebe-se, ainda, que a concepção da PE sobre a formação reflexiva vai além do ensino estrutural da língua espanhola e que ela pode ampliar o conhecimento dos professores em formação no que se refere a esta língua adicional, como se pode comprovar no seguinte trecho: [...]que não ficou só naquela parte de gramática, que abriu o conhecimento deles pro espanhol [...]

Pode-se perceber, por meio da entrevista, que a PF tem como concepção de formação crítico-reflexiva de professores um trabalho que leve o professor em formação a aprender a perceber que nem sempre a sua prática é ou será perfeita, assim como nem tudo o que consta nos materiais didáticos que ele usa ou usará é o melhor e o ideal para seus futuros alunos. Essa concepção da PF parece estar de acordo com as ideias de Freire que afirma o seguinte:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] é fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p.38-39)

A concepção desse tipo de formação que a referida formadora apresenta, associada à ideia de um trabalho que possa levar o professor em formação a aprender a se voltar

criticamente para a sua prática, um trabalho que o leve a aprender a observar o que está fazendo para, posteriormente, fazer melhor, parece estar de acordo com os dizeres de Freire, que defende que esse tipo de prática docente envolve sempre um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Isso significa, então, que o professor em formação precisa entender que a reflexão crítica tem que ser produzida por ele mesmo com o auxílio do formador, ou seja, é importante que esse professor em formação entenda que nem tudo o que ele faz ou faça, em sala de aula, é ou será uma prática perfeita. E entendida essa ideia, ele poderá buscar outras formas para tornar essa prática melhor.

Nota-se que, para tal formadora, quando o professor pensa nesses e em outros importantes passos, ele se volta para a sua prática, para o seu contexto da sala de aula e isso pode gerar mudança.

Evidencia-se ainda que, segundo ela, o aluno tem que descobrir, por ele mesmo, como é que ele aprende melhor, pois agindo assim ele pode também aprender como pode ensinar melhor em sua atual ou futura prática e, também que, a partir do momento em que o professor em formação começa a refletir acerca da sua realidade, da sua prática e das dificuldades dos seus atuais ou futuros alunos, ele começará a perceber que não precisa ter só vontade de mudar, mas partir para a ação de mudar.

Na entrevista realizada com a PI, ela apresenta como concepção o fato de se ter algo diferente no trabalho docente, de se fazer pensar, de poder criar oportunidades para os alunos pensarem. A formadora demonstra isso quando menciona que, durante a sua graduação em Letras, teve duas professoras formadoras que adotavam posturas diferentes no que se refere à prática em sala de aula de LAd. Para ilustrar este fato, a mesma formadora da turma de inglês relatou que: *hoje, pensando sobre a prática delas* (formadoras de sua graduação), *elas não eram conteudistas, elas não eram só gramática, elas tinham um quê de pensar, né? de parar um pouquinho pra pensar sobre o que que a gente faz.* Esse momento, segundo a formadora de inglês, foi bem marcante para o início de sua prática crítico-reflexiva, primeiro como professora em formação e, depois, como formadora do curso de Letras. A referida formadora parece associar, ainda, o conceito de formação reflexiva à constante pesquisa, não só do contexto de trabalho do professor, mas também de si mesmo. Ao afirmar que *[...]se não houver esse pesquisar, essa pesquisa de si mesmo, né?, e do contexto ao qual você está inserido,* corre-se o risco de haver uma aprendizagem, que ela denomina, rasa. Ela acredita que este tipo de formação pode possibilitar *essa introspecção e essa análise profunda do que o aluno faz, do que que o professor faz*, o que pode, segundo ela, evitar que o processo de ensino e aprendizagem se torne superficial.

Percebe-se, principalmente, nas formadoras PF e PI, alguns pontos que se assemelham no que se refere ao conceito de formação crítico-reflexiva, a saber: a PF parece acreditar que o professor crítico-reflexivo é aquele que se volta criticamente para a sua prática e observa o que está fazendo e a PI parece acreditar que é aquele capaz de sempre pesquisar sobre seu entorno e sobre si mesmo. Pode-se observar também alguns pontos semelhantes acerca do conceito desse tipo de formação nos dizeres da PE e da PI. A primeira revela que, em seu conceito, está a ideia de um ensino que não está conectado apenas ao ensino de gramática e a segunda também mostra essa ideia desde suas experiências na licenciatura.

Segundo Gimenez *et al* (2004), *o profissional reflexivo é visto como alguém que constrói e reconstrói conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos*, mas os modos de reconstrução desse conhecimento são variados. Esta afirmação da autora é relevante para embasar a concepção de formação reflexiva das professoras formadoras, participantes desta investigação e parece associar-se ao que elas pensam a respeito dessa concepção.

A concepção da PE, que envolve a prática de leitura de textos, debates, discussões acerca do tema desses textos, as concepções da PF e PI que a associam à observação da sua prática, à ação de parar para pensar o que se faz nessa prática, a meu ver, coincidem com o pensamento de Gimenez *et al* (2004), uma vez que, com a concepção que cada uma das formadoras tem a esse respeito, elas podem criar oportunidade para o aprendizado dos professores em formação e para construir e reconstruir seu próprio conhecimento, a partir de seus questionamentos.

Na sequência, faço a análise da segunda categoria dessa seção.

Quadro 7: Importância da formação crítico-reflexiva no curso de formação de professores.

Categoria	Excertos da entrevista com as professoras formadoras.
Importância da formação crítico-reflexiva.	<p>PE: Eu acho que é essencial pra que o aluno possa, o futuro professor, ter uma visão mais crítica e levar para esse aluno uma ..., uma visão não só estruturalista da, da disciplina, né? da língua.</p> <p>PF: O professor pra ele poder tá sempre analisando o seu trabalho, ele tem que ser reflexivo, né? e crítico [risos], né? Porque, evidentemente, se o professor não, não se volta criticamente pra a sua prática, né? e observa o que que ele tá fazendo e.. e tem humildade de aceitar que o aluno lhe diga também alguma coisa, porque, se você tá formando um.. um profissional, um futuro profissional que vai ser crítico-reflexivo, você tem que aceitar o desenvolvimento dessas capacidades nele, né? de crítica e de reflexão. Então, nesse caso, eu sempre estimulo os alunos a observarem também a minha prática, de forma crítica e fazer comentários porque me ajuda também a aprimorar cada vez mais, né? então acho que,</p>

	<p>para o futuro professor é fundamental que ele perceba que nem tudo que ele faz é maravilhoso, que nem tudo o que os livros mostram é o ideal, ele tem que descobrir, por ele mesmo, assim como ele descobre na reflexão crítica, é..., como que ele aprende melhor, ele vai também aprender como que ele pode ensinar melhor, né?</p> <p>PI: Eu acho fundamental porque, é.. todo mundo que tá, né? o.. o aluno que tá aprendendo hoje, eu acho que já é pra uma prática de aluno dele, que ele já tem que começar, até, até eu lembro que no meu doutorado, eu apontei pra necessidade dessa pesquisa.. do aluno, o aluno tem que aprender, é..., éé..., fazer essa reflexão sobre ele, aluno, né? e ver como é que ele tá indo na sala de aula, ele pra ele, não ficar essa história que a gente conhece de culpar , “não aprendi porque o professor não ensina, bom , ponto final, vou embora, falo mal do professor o resto da vida e acabou”. Nunca põe um espelho na frente pra se olhar, pra pensar no que fez, no que não fez, então eu acho importante para o processo de aprendizagem e futuramente pro processo de ensino, né? que vai pra uma sala de aula ensinar e, novamente, vai colocar a culpa no aluno, né?, o aluno que não aprende, “eu ensinei, fiz a minha parte”, vai embora, tranquilo, então, pra interromper essa história, eu não vejo outra forma, a não ser, claro, estudar sempre, ler e aprender a analisar a sua prática, sempre, seja ela qual for.</p>
--	---

O quadro com a categoria **importância da formação crítico-reflexiva** refere-se à opinião das professoras formadoras com relação à importância da formação reflexiva nas três disciplinas.

A este respeito, foi possível notar que a PE considera importante a formação reflexiva na referida disciplina. O uso do adjetivo **essencial** significa que é necessário, indispensável e trata-se de uma condição fundamental. Ao usar esse adjetivo para falar da importância desse tipo de formação, a formadora declara que ela é uma condição indispensável, para que o futuro professor possa desenvolver a visão crítica da língua que está estudando. Além disso, percebe-se que a referida formadora comprehende a importância de não se tratar apenas da visão estruturalista da língua espanhola estudada nessa disciplina de primeiro período. Pensando assim, a PE revela crer na importância de se trabalhar o ensino crítico-reflexivo na disciplina a fim de que o professor em formação, futuro professor atuante dessa língua adicional, possa saber e, consequentemente, ensinar, não só a parte estrutural da língua espanhola, mas também a pensar, a refletir sobre ela e o contexto no qual ela se insere.

Por meio dos dizeres da PF, pode-se entender que ela vê esse tipo de formação como importante, uma vez que ela traz à tona a associação entre o fato de o professor em formação poder analisar seu trabalho ao fato de ele ser crítico-reflexivo. Ao dizer que, para o futuro professor, é fundamental que ele perceba que nem tudo que ele faz é maravilhoso e que nem tudo o que os livros mostram é o ideal, a formadora, a meu ver, revela a importância de se criticar tanto a prática docente como o material com o qual ele, professor em formação,

trabalha. Isso, a meu ver, significa que é fundamental que o professor em formação aprenda a estar em constante análise de seu fazer pedagógico e também de todo o arsenal que ele usa para desenvolvê-la. Essa ação pode levá-lo, após constatar o que não está funcionando, buscar formas alternativas para melhorar. Dessa forma, a PF ressalta a importância de se analisar o entorno para poder fazer as opções que o professor em formação considerar melhores para seus futuros alunos.

A PF destaca ainda a importância de o professor formador aceitar que os seus alunos critiquem a sua prática docente, como formadora. Ela revela que sempre estimula que os professores em formação de sua turma o façam por meio de comentários, seja durante a aula, seja por meio dos diários reflexivos, pois essa ação a ajuda, cada vez mais, a rever a sua prática. Percebe-se, nesse posicionamento, que para que isso ocorra é necessário que o professor tenha humildade para aceitar que seu aluno participe ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem e que critique as ações em sala de aula. Para isso, faz-se necessário que esse professor aceite e entenda que seu aluno, inserido nesse processo, está desenvolvendo tal capacidade.

Analizando os dizeres da PI, pode-se notar que ela considera muito importante a formação crítico-reflexiva no curso de formação de professores, uma vez que ela a considera fundamental, assim como o fez a PE, que usou o sinônimo **essencial**. A referida formadora revela que a prática da reflexão crítica tem que começar ainda como aluno, ou seja, ainda como professor em formação. Ressalta a importância de ele aprender a refletir sobre si e, assim, ter condições de avaliar e se questionar acerca de como *é que ele tá indo na sala de aula*. Esse trabalho pode permitir que o professor em formação deixe de responsabilizar o professor por seu desempenho. Para ela, o aluno deve aprender a refletir acerca do que faz, ou seja, *ele pra ele, não ficar essa história que a gente conhece de culpar, “não aprendi porque o professor não ensina, bom, ponto final, vou embora, falo mal do professor o resto da vida e acabou.”* A metáfora do espelho usada pela PI parece mostrar bem o que ela pensa sobre esse tipo de formação. Note-se em:

Nunca põe um espelho na frente pra se olhar, pra pensar no que fez, no que não fez, então eu acho importante para o processo de aprendizagem e futuramente pro processo de ensino, né? que vai pra uma sala de aula ensinar e, novamente, vai colocar a culpa no aluno, né?, o aluno que não aprende, “eu ensinei, fiz a minha parte”, vai embora, tranquilo, então, pra interromper essa história, eu não vejo outra forma, a não ser, claro, estudar sempre, ler e aprender a analisar a sua prática, sempre, seja ela qual for. (PI)

Neste trecho, percebe-se que, segundo o que a PI acredita, quando o professor em formação não faz essa reflexão, não se olha, não faz uma pausa para se questionar acerca do que fez e do que não fez, ele corre o risco de, futuramente, como professor em serviço, responsabilizar o seu aluno, caso este não aprenda o que ele ensinar. Tal posicionamento da PI mostra que *estudar sempre, ler e aprender a analisar a sua prática* pode interromper esse círculo vicioso de um responsabilizar o outro no processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da importância da formação reflexiva, Zeichner aponta que

Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar como o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p.17)

Destaco esta citação de Zeichner para relacioná-la com os excertos selecionados da entrevista com as três formadoras, uma vez que uma delas (PE) mostra preocupação em levar o aluno, futuro professor, a ter uma visão mais crítica; outra (PF) relata a importância de se analisar o entorno para poder fazer as opções que o professor em formação considerar melhores para seus alunos e a última (PI) destaca a importância de o professor em formação aprender a refletir sobre si e, assim, ter condições de avaliar e se questionar acerca de seu aprendizado.

Dessa forma, analisando os posicionamentos das três professoras formadoras, no que se refere à importância de se trabalhar a formação crítico-reflexiva nas três disciplinas de primeiro período, foi possível entrever que as três formadoras acreditam que esse tipo de formação é importante e essa informação pode ser comprovada nos dizeres da PE e da PI que usam o adjetivo **essencial** e nos dizeres da PF que usa o seu sinônimo fundamental, ressaltando que, para a PE, a formação crítico-reflexiva é *essencial pra que o aluno possa, o futuro professor, ter uma visão mais crítica*; para a PF é essencial uma vez que ela crê que o professor *tem que ser reflexivo, né? e crítico [risos], né?* Porque, evidentemente, *se o professor não, não se volta criticamente pra a sua prática, né?* e observa o que que ele tá fazendo [...] provavelmente não haverá sucesso no processo de ensino e aprendizagem e, finalmente, porque, para a PI, o professor em formação *tem que aprender, é..., éé..., fazer essa reflexão sobre ele, aluno, né? e ver como é que ele tá indo na sala de aula*.

Após essas considerações acerca da categoria **importância da formação crítico-reflexiva**, passo, então, à terceira categoria dessa seção.

Quadro 8: O trabalho com a formação crítico-reflexiva nas disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa.

Categoria	Excertos da entrevista com professoras formadoras.
O trabalho com a formação crítico-reflexiva.	<p>PE: Sim, trabalho. [...] eu procuro associar essa formação reflexiva pra que na hora da prática ele tenha aí, um embasamento maior.</p> <p>PF: Eu faço questão [...] então nós discutímos, e o nome dessa disciplina, é..., é..., é..., exatamente pra que as pessoas que estão trabalhando com o aluno no primeiro período comecem a mostrar pra esse aluno que ele deve ser crítico-reflexivo ao longo da vida dele, já começar do primeiro período.</p> <p>PI: Ah! Faço sim, eu acho que eu, desde que eu fiz a especialização, eu acho que todas as turmas que passaram por mim, tiveram algum momento de reflexão. [...] dando aula de inglês ou de metodologia, qualquer disciplina que fosse eu tenho trazido isso comigo de.. de.. é..., de levar o espelho, né? pra tentar criar oportunidades do aluno se olhar, porque eu, eu penso que, depois de todas as leituras que eu fiz, as pesquisas que eu fiz , é..., principalmente depois desse aprendizado, essa entrada no mundo, né? acadêmico, como professora e como pesquisadora, eu.. eu acho que, é..., se não houver esse pesquisar, essa pesquisa de si mesmo, né?, e do contexto ao qual você está inserido, pra mim, se não há isso, há uma aprendizagem rasa.</p>

O quadro com a categoria **o trabalho com a formação crítico-reflexiva** trata da resposta dada pelas formadoras quando questionadas se elas trabalham a formação crítico-reflexiva nas disciplinas investigadas. Durante a entrevista, as três docentes responderam que trabalham com esse tipo de formação no curso de Letras, o que se pode confirmar nos trechos selecionados.

A PE declarou que adota a formação crítico-reflexiva em suas aulas na disciplina de língua espanhola como um meio de o professor em formação obter maior embasamento acerca do que ele aprende, principalmente, no momento de sua prática. A PF declarou que faz questão do trabalho com tal formação. Em seu depoimento, ela ressaltou, inclusive, que o nome da disciplina estudada no primeiro período foi amplamente discutido antes de ela fazer parte do currículo atual no curso de Letras na universidade investigada. Segundo a formadora, essa discussão aconteceu exatamente *pra que as pessoas que estão trabalhando com o aluno no primeiro período comecem a mostrar pra esse aluno que ele deve ser crítico-reflexivo ao longo da vida dele, já começar do primeiro período.*

Pode-se perceber pelo dizer da formadora de língua francesa que houve, desde a elaboração do currículo vigente, uma preocupação em relação a se criar oportunidade para que o professor em formação obtenha subsídios necessários para se tornar crítico-reflexivo a partir do primeiro período de seu curso e, além disso, que ele entenda a importância de se

tornar um profissional docente que reflete e critica a sua própria prática, seja ela atual ou futura.

A respeito dessa importância, o educador Freire (1996, p.39) aponta que na *formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.* A afirmação do educador, a meu ver, está em consonância com o que disse a PF sobre a preocupação da instituição e dos professores formadores em ofertar, em seu currículo, disciplinas sobre esse tipo de formação de professores.

Finalmente a PI, que também revelou fazer um trabalho com a formação crítico-reflexiva em suas aulas de LI: ACR, esclarece que, desde seu curso de especialização, ela tenta proporcionar algum momento de reflexão crítica em todas as turmas para as quais ela tem ministrado aulas, seja de inglês, seja de metodologia. Mais uma vez, usando a metáfora do espelho, é possível perceber que ela acredita ser essa uma tentativa de criar oportunidades para o professor em formação poder se olhar, poder olhar para o que faz e para o que não faz em seu processo de ensino e aprendizagem. A formadora mostra também que fazer leituras acerca do tema da reflexão crítica, assim como as pesquisas que ela realizou, uma vez inserida no âmbito acadêmico, seja como professora ou como pesquisadora, pode proporcionar uma pesquisa de si mesmo.

Percebe-se isso também no seguinte trecho:

[...] se não houver essa introspecção e essa análise profunda do que que eu faço, né? do que que o aluno faz, do que que o professor faz, pra mim fica tudo muito raso. E aí, é por isso que fica essa questão de culpar o outro sempre, né? Então, eu passei a fazer em todas as turmas, nem que seja uma conversa, um exercício na prova [...] (PI)

Durante a entrevista, as três formadoras afirmaram que fazem o trabalho com a formação crítico-reflexiva não só nas três disciplinas que fazem parte dessa pesquisa, mas, também, em outras. Note-se, principalmente os dizeres da PF e da PI:

Eu faço sim mesmo no..., na..., na..., como que eu falo?, mesmo na pós graduação, né?, é..., eu desenvolvo esse trabalho da.. da reflexão crítica com os alunos da disciplina que eu dou [...]. [...]Então eu desenvolvo através de diários reflexivos, discussões em sala de aula, né? porque essas discussões, é.. a partir de alguns textos, elas vão mostrando pro aluno, pro aluno que tá em formação continuada, né? o quanto é importante [...] (PF)

Até em outras áreas. [...] É, pra mim não tem como separar o ser professor de reflexão, de fazer esse trabalho da prática, de.. de avaliação constante do seu

fazer docente. Pra mim é inseparável. Independente de.. de em que contexto ele tá, a nossa prática tá acontecendo, não dá. (PI)

Nos trechos destacados, a PF relata trabalhar com o referido tipo de formação, inclusive, com seus alunos da turma de pós-graduação para a qual ministra aulas. Ela revela que o faz por meio de diários reflexivos, além de discussões em sala de aula e complementa ainda, afirmando que as discussões realizadas com os professores em formação continuada, a partir de alguns textos, mostram a eles a importância de se fazer reflexão crítica. A referida formadora revela ainda que, mesmo em outras disciplinas, a realização desse tipo de trabalho pode ocasionar mudanças na prática escolar. Observe-se o trecho:

e.. e.. eu tenho, eu tenho, assim, depoimentos de professores que são, assim, maravilhosos pra mim, sabe? nos diários reflexivos, do quanto que aquela disciplina despertou neles a vontade, né?, ah, primeiro, a observação da sua própria prática, a vontade de mudar e as possibilidades que ele tem de mudança, né? (PF)

No trecho acima, a formadora da disciplina de língua francesa revela uma de suas experiências com o trabalho com a formação crítico-reflexiva, uma vez que professores em formação que já atuam, que usam a ferramenta diário reflexivo para declarar que uma disciplina que prima pela formação crítico-reflexiva é capaz de despertar neles a capacidade de se olhar, de se rever para buscar melhorias na sua prática.

Com relação à PI, no trecho acima, pode-se notar que, até mesmo em outras áreas, ela entende que não há como separar o “ser professor do fazer reflexão”, que não é possível fazer esse tipo de trabalho de reflexão sobre a prática sem pensar na avaliação constante do seu fazer docente. Para esta formadora, esses dois pontos são indissociáveis e essa parece ser também a ideia proposta por Arruda e Gimenez (2004) que afirmam que *na atualidade, pode-se considerar o paradigma reflexivo como dominante na área de formação de professores de inglês.*

Em suma, as três formadoras participantes dessa pesquisa responderam que trabalham com a formação reflexiva nas disciplinas de LE, LF e LI: Aprendizagem crítico-reflexiva do curso de Letras, sendo que a PE procura trabalhá-la para que, na hora da prática, o professor em formação tenha um embasamento maior; a PF faz questão de trabalhá-la, principalmente, com o propósito de mostrar-lhes que devem ser crítico-reflexivos ao longo de suas vidas, enfatizando a importância de se começar esse processo já no início do curso e a PI também faz questão de trabalhá-la por acreditar ser essa uma tentativa de criar oportunidades para que

o professor em formação possa se olhar, possa olhar para o que faz e para o que não faz em seu processo de ensino e aprendizagem.

Passo, na sequência, à análise da quarta categoria dessa seção.

Quadro 9: Atividades usadas pelas professoras formadoras no trabalho com a formação crítico-reflexiva nas disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola, Francesa e Inglesa:

Categoria	Excertos da entrevista com professoras formadoras.
Reflexão crítica por meio de atividades.	<p>PE: Leitura de textos, discussões, é..., resenhas, debates mesmo, por aí.</p> <p>PF: Diário reflexivo, os textos de.. de leitura, os textos pra leitura que são os textos, é..., mais com.. com uma, um viés metodológico, né? pra essa nova, esse novo tipo de, aprendizagem, é..., o.. o.. o.. dossiê de <i>apprentissage</i>, né? e os debates, que mesmo, desses textos, né? [...]. Mas eu não deixo de dar, por exemplo, é..., exerciciozinhos, é.. é.. é.. exercícios pra casa, né? [...] dos sites onde eles vão encontrar vários <i>podcasts</i>, que eles vão poder ouvir, repetir, né? então, são essas mais ou menos ,..., no total, as atividades que eu, que eu uso. , [...]que muitas vezes, eu deixo com que eles mesmos corrijam a prova, então, eu xeroco, dou a.. a cópia pra eles, guardo pra mim a.. a original, eles corrigem e, através daquela correção, eu percebo se eles, após a prova, foram lá pra pesquisar, ver, melhorar, aprender, né?</p> <p>PI: Nessa do primeiro período, eu..., eu acho que eu começo já desde o primeiro dia, quando eu peço pra.. pro aluno pensar um pouco como que vai ser a disciplina, né? [...], [...]eu trabalho, gosto de trabalhar essa disciplina por gêneros, né? [...], [...]diários, escrever diário, é..., a todo momento na própria condução da aula, tá sempre dando oportunidade pro aluno pensar sobre o que a gente tá fazendo, [...] às vezes, em provas, eu ponho algumas questões pra ele pensar, sobre a própria prova dele, eu gosto, às vezes, de colocar no final, é.. é.. olhando, pensando nas dificuldades que você teve pra fazer os exercícios, é..., é.. como você avalia o seu resultado, né? Então, é..., e exercícios, eu acho que,..., essas atividades, em todas as atividades, toda leitura, é..., toda atividade feita sempre vai ter um ponto pra parar e pensar “e agora?, né? O que que foi feito?” A todo momento. A avaliação, o que eu considero é que a avaliação todo o tempo, né?</p>

O quadro com a categoria **reflexão crítica por meio de atividades** refere-se às atividades que as formadoras, durante a entrevista, afirmaram usar nas três disciplinas. A este respeito, a PE declarou que, nas aulas de Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Espanhola usa, como atividades que podem proporcionar a reflexão crítica, a leitura de textos seguida de discussões, além de resenhas e debates. A PF afirmou que, nas aulas da disciplina

Aprendizagem crítico-reflexiva: Língua Francesa usa, como atividades, diários reflexivos, leitura e debates de textos com um viés metodológico sobre o ensino da referida LA e a formadora ressaltou que esses textos são voltados para esse *novo tipo de, aprendizagem*, referindo-se à formação crítico-reflexiva. Outra atividade que ela afirmou que usa é o portfólio, que ela denomina dossiê de aprendizagem. Acerca do uso dos debates dos textos com temática crítico-reflexiva a formadora afirmou que

no debate você desenvolve bastante e eles gostam muito dessa, desse momento, deles poderem expor, “Ah porque eu acho que a gente aprende melhor assim, assim”, é bom que eu me informo,..., dos diversos perfis de alunos e, ao mesmo tempo, eles se sentem bem, de poder , é..., é..., discutir, é.. as.. as atividades e as disciplinas. (PF)

Neste trecho, a PF deixa claro que, em sua opinião, o trabalho com os debates dos textos permite o desenvolvimento dos professores em formação, que revelam à formadora informações importantes sobre como aprendem a língua francesa. Segundo a formadora, esse envolvimento do professor em formação permite que ela se informe mais sobre o perfil deles e, ao mesmo tempo, eles revelam se sentir bem por poder discutir nesse tipo de atividade e, a meu ver, essa interação entre a formadora e os professores em formação revela um momento importante de um trabalho com formação crítico-reflexiva.

Acerca do portfólio, gostaria de esclarecer que ele é considerado, segundo os estudiosos da área, tais como, Villas Boas (2004) e Alves (2004), entre outros, parte integrante da avaliação de uma disciplina, conforme se pode entrever em:

O portfólio, conforme sua proposta original (Paris & Ayres, 1999), é uma ferramenta de avaliação muito versátil. Pode ser trabalhado pelo aluno na escola, em casa, pode ser avaliado pelos colegas, servir como referência para o desenvolvimento e o progresso do aluno. Pode conter todo o material do curso, ou apenas os melhores trabalhos, ou ainda, conter os comentários dos alunos sobre as dificuldades encontradas em seu percurso de aprendizagem. (FELICE, 2011, p.589)

Paris & Ayres (1999) apud Felice (2011) apresentam o portfólio como atividade que oferta um meio concreto para que o aluno possa avaliar seu próprio trabalho e o progresso que ele alcança ao longo do curso, o que, de acordo com a autora, permite aos estudantes ter uma visão de seu desenvolvimento.

Ainda sobre as atividades usadas pela PF, esta afirmou que também recorre a exercícios que, durante as observações das suas aulas, pude comprovar que eram referentes à

gramática e ao vocabulário da língua francesa. Esses exercícios são disponibilizados pela formadora por meio de uma lista de sites que os professores em formação podem acessar e resolver de acordo com as suas dúvidas. Nesses sites, eles podem encontrar também *podcasts* com exercícios auditivos para ouvir e repetir.

Pode-se confirmar essa informação no seguinte trecho: *Mas eu não deixo de dar, por exemplo, é..., exerciciozinhos, é.. é.. exercícios pra casa, né? [...] dos sites onde eles vão encontrar vários podcasts que eles vão poder ouvir, repetir, né?*

A PF revelou um outro momento de reflexão crítica por meio de uma atividade que ela realiza após a avaliação (prova) que a turma faz. Para ilustrar este fato, pode-se verificar o seguinte trecho da entrevista:

[...] que muitas vezes, eu deixo com que eles mesmos corrijam a prova, então, eu xeroco, dou a.. a cópia pra eles, guardo pra mim a.. a original, eles corrigem e, através daquela correção, eu percebo se eles, após a prova, foram lá pra pesquisar, ver, melhorar, aprender, né?

A referida formadora, nesse trecho, deixa claro que, após a realização da avaliação, ela adota como prática o fato de os professores em formação poderem fazer a correção da sua avaliação, além da correção que ela faz. Ela explica que fica com a prova original já corrigida, faz uma cópia e a entrega ao professor em formação para que eles mesmos façam a correção. Com essa atividade, a formadora percebeu que os professores em formação pesquisam e melhoram seu aprendizado.

Ela destacou ainda que, agindo assim, muitos colegas a questionam sobre essa atividade permitir que o professor em formação tire nota integral na avaliação, ao que ela sempre responde que é exatamente esse o seu objetivo como professora formadora da turma, ou seja, que seus alunos aprendam, o que pode ser confirmado em: *que tem muita gente que fala assim “Ah!, mas aí seu aluno vai tirar dez”, uai, é o meu objetivo, é que ele aprenda, e que, se isso quer dizer tirar dez, que ele tire dez, né?*

Finalmente, a PI declarou que, desde o primeiro dia das aulas de: Língua Inglesa Aprendizagem crítico-reflexiva, ela começa com o trabalho com a reflexão crítica, conforme se pode ver em:

[...] eu acho que eu começo já desde o primeiro dia quando eu peço pra.. pro aluno pensar um pouco como que vai ser a disciplina, né? como ele imagina que vai ser, quer dizer, levantando essas, não só as necessidades dele, mas já fazendo ele pensar o que ele espera, levantando as, vindo de, dele pra mim e não já começar eu.. com..., com..., conteúdo e depois, eu acho que, ao longo,

em todos os textos que eu levo, eu sem.. em qualquer atividade que eu dou, sempre tem uma questão que é pra fazer o aluno pensar, nessa disciplina especificamente. (PI)

Pode-se perceber, no trecho destacado, que a PI procura levar os professores em formação a pensar sobre como será a disciplina que estão estudando e com essa interação que, segundo ela, acontece logo no início do semestre, ela tem a intenção de levantar as necessidades deles, fazendo-os pensar sobre o que esperam da disciplina e que esse processo sempre parta dos professores em formação para ela, a formadora, e não o contrário, como é comum.

A PI deixou claro ainda que o faz dessa forma porque ela não gosta de começar logo com o conteúdo gramatical. Ela ressaltou também que, ao longo do semestre, em qualquer atividade que ela use, sempre há uma questão que tem o propósito de fazer o professor em formação pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem no qual ele está inserido.

A formadora usa também, como atividades que proporcionam a reflexão crítica, a leitura e discussão de textos, assim como a escrita de diários reflexivos. Segundo Machado (1998) apud Liberali (1999, p.21), o *uso do diário se impõe a partir do século XIX, ligado a contradições sociais da época entre ideais de liberdade e igualdade e as reais condições do dia-a-dia dos indivíduos. Nesse contexto, o diário aparecia como uma forma de dar vazão aos conflitos interiores*. O uso dos diários foi mais amplamente discutido na categoria diários reflexivos (quadro 5).

Ao longo de seu trabalho, Liberali (1999) esclarece que, na atualidade, são várias as formas como os diários aparecem, entre elas, e a que interessa para esta dissertação, é nas pesquisas de âmbito educacional, não apenas como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, com o propósito de explorar a dinâmica das situações concretas, por meio dos relatos dos protagonistas.

Essa mesma autora aponta, ainda, que o uso do diário permite ao aluno, nesse caso, o professor em formação, uma reflexão crítica acerca de todo o processo de aprendizagem. Concordo com a referida autora e pesquisadora por acreditar que tal ferramenta pode fazer com que os professores em formação se tornem mais independentes, podendo buscar outros meios, tais como o seu conhecimento de mundo para facilitar seu entendimento.

As formadoras PF e PI declararam usar os diários reflexivos como atividades que promovem a reflexão crítica. De acordo com Liberali (1999), é possível, inclusive, *compreender o ensinar o gênero reflexivo crítico como uma instrumentalização para o processo de transformação e emancipação em situações escolares ou de transformações de*

educadores. Esses pareceres da autora parecem estar de acordo com o foco dessa dissertação, que é a formação crítico-reflexiva de professores de línguas adicionais.

A PI afirmou que, a todo momento da condução da aula, está sempre dando oportunidade para que os professores em formação pensem sobre o que estão fazendo. Esta afirmação pode ser melhor entendida no seguinte trecho:

[...] essa avaliação que eu gosto de ter, crítica,..., quase todo final de aula, se eu puder, eu vou perguntar: “então, o que que a gente fez hoje? Por que que será que a gente fez isso hoje?” né? Vou sempre criando oportunidade pro aluno pensar sobre que tá sendo feito na aula, sobre o que ele tá fazendo, sobre o que eu to fazendo [...] (PI)

A questão da reflexão sobre a prática está presente também nas avaliações que a PI realiza e isso pode ser notado quando ela afirma que [...] às vezes em provas eu ponho algumas questões pra ele pensar, sobre a própria prova dele, eu gosto, às vezes, de colocar no final[...]. Segundo ela, essa prática permite pensar nas dificuldades que o professor em formação teve para fazer os exercícios e avaliar o seu resultado e ela afirma fazê-lo em todas as atividades.

Dessa forma, pode-se perceber, por meio da análise dessa categoria, que as três formadoras usam algumas atividades com o propósito de promover a reflexão crítica. Elas afirmaram usar a leitura de textos com a temática da reflexão crítica, seguida de debates ou discussões acerca do assunto. Além dessas atividades de leitura, a PF e a PI fazem uso de diários reflexivos. Percebeu-se ainda que a PE afirmou que usa também resenhas de textos, a PF usa também o portfólio e exercícios, principalmente de sites voltados para o ensino de língua francesa e a PI afirmou que usa também atividades de reflexão desde o início do curso, como, por exemplo, o pensar sobre como será a disciplina que estão estudando e questões que levam os professores em formação a pensar sobre a dificuldade dos exercícios e de seu processo de aprendizagem.

A seguir, passo para a análise da quinta e última categoria dessa seção.

Quadro 10: Reação dos professores em formação com as atividades no trabalho com a formação crítico-reflexiva

Categoria	Excertos da entrevista com professoras formadoras.
Reação dos professores em formação às atividades.	PE: Eles reagem bem, gostam, depois no final sempre comentam que valeu muito, que não ficou só naquela parte de gramática, que abriu o conhecimento deles pro espanhol, que ainda, infelizmente, é bem pouco difundido, a noção que eles têm é muito limitada.

	<p>PF: [...]eles aceitam muito bem [...], [...]é muito bem recebido, eu não tenho problema do aluno fazer diário reflexivo, não tenho porque eu dou <i>feedback</i> pra eles, né?, e eles adoram, é.. é o primeiro momento da aula, é..., eu chego e distribuo os diários reflexivos e eles ficam lendo o meu <i>feedback</i>, que é todo em francês. , [...]Algumas vezes eles ficam com preguiça de fazer, né? alguns, mas não são todos não, a maioria, grande maioria reage muito bem, adora trabalhar com portfólio, porque eu chamo portfólio de dossiê de aprendizagem, né? que é onde ele vai acompanhar o progresso que ele fez ao longo da disciplina e o tanto de coisa que ele aprendeu. Então, eles adoram entregar o portfólio, alguns têm preguiça, copia dos outros, pega o diá..., o portfólio dos outros pra poder, é..., fazer o deles na sequência, mas têm uns que, desde que eu falo em portfólio, eles já começam a enfeitar o portfólio e levar e acrescentar pesquisas e acrescentar exercícios, sites que eles se interessam, que eu dou sempre oportunidade deles visitarem, indico sites, né? pra eles visitarem pra.. pra estudo da.., pra ouvir, pra.. pra repetir, pra entender, pra ler, pra fazer exercícios, então, eles, às vezes, descobrem por si mesmos e trazem e colocam no portfólio, trazem pra mostrar pros colegas, né? músicas, essas coisas, então, assim, eu vejo que eles gostam muito.</p> <p>PI: Muita resistência sempre, desde o doutorado, como eu comecei, assim, bem diretamente, não que nas outras turmas não tivesse, mas vou falar do doutorado porque foi um ano inteiro juntos, né? É.. há muita resistência porque, por mais que o aluno reclame, né? de que “a escola é chato, que o professor fala, fala”, mas quando você propõe algo diferente,..., ele..., e muitas vezes, verbalizam “ah! professora, fala logo ai”, né? quando você transfere ou quando você,..., compartilha responsabilidade o aluno cai fora, então ele diz: “ah! fala logo, me deixa aqui quieto, né?, então, há muita resistência sempre, sempre, sempre. [...]eu acho que alguns alunos vão entender mais tarde, porque como é primeiro período aqui, é mais tarde quando eles vão ver algumas disciplinas de Linguística Aplicada, né? de formação de professores, aí, eles, alguns, não são todos, alguns entendem [...]Ou de um semestre pro outro, já aconteceu assim de eu encontrar no semestre seguinte os alunos fazendo, é.. alguma coisa, dizendo: “Nossa! como ajudou aquilo que a gente fez”. Mas assim, no momento, há muita resistência, o aluno ainda tem muitas representações, crenças de que aprender é só ouvir, né? e que ensinar é só falar e colocar o conteúdo na cabeça do outro, então, tudo isso atrapalha muito esse processo e cria muitas resistências.</p>
--	---

No quadro acima, selecionei alguns excertos em que as professoras formadoras tratam, segundo o seu ponto de vista, da reação dos professores em formação com relação às atividades que usam visando ao trabalho com a formação crítico-reflexiva.

A PE esclareceu que os professores em formação da sua turma reagem bem ao seu trabalho com as atividades que os levam a uma reflexão crítica. Não ficou muito claro se essa boa reação acontece logo no início do curso, mas ela afirmou que *no final sempre comentam que valeu muito*. Ela registou ainda que eles chegam à conclusão de que o trabalho com as referidas atividades *abriu o conhecimento deles pro espanhol*. A formadora ressaltou que o

espanhol como língua adicional *ainda, infelizmente, é bem pouco difundido*, e que a noção que eles têm é muito limitada.

Quando a PE aponta que a língua espanhola como língua adicional é pouco difundida e que a noção que os professores em formação têm desse idioma é limitada, ela, provavelmente, está se referindo ao fato de o estudo da língua espanhola, em nosso país, ser o mais recente se compararmos com o estudo das línguas francesa e inglesa. Conforme já foi registrado no início deste capítulo de análises, no item que trata das fichas das disciplinas, sabe-se que o ensino das línguas francesa e inglesa como línguas adicionais, no Brasil, não é recente nos cursos de licenciatura em Letras porém, o de espanhol, até bem pouco tempo, não era tão comum em nosso país, que tem maior tradição principalmente com o ensino de língua inglesa fazendo parte do currículo nas escolas. Vale relembrar também isso se deu porque a obrigatoriedade da oferta do espanhol como língua adicional nas escolas de Ensino Médio no Brasil se deu com a promulgação da Lei 11.161, em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005), e desde então, há uma crescente preocupação no tocante à formação de professores com habilitação para o ensino desta LAd.

A PF relatou que os professores em formação da sua turma de língua francesa aceitam muito bem o trabalho com a formação crítico-reflexiva e ela o faz em três momentos relatados no excerto selecionado: [...] *elas aceitam muito bem[...], [...] é muito bem recebido, [...] a maioria, grande maioria reage muito bem[...], [...] eu vejo que eles gostam muito.* A formadora parece associar essa boa reação por parte dos professores em formação à execução das atividades que ela usa. Isso pode ser comprovado pelos seguintes trechos: [...] *eu não tenho problema do aluno fazer diário reflexivo[...], [...] e eles adoram [...], [a maioria] adora trabalhar com portfólio[...], Então eles adoram entregar o portfólio [...], [...] têm uns, que desde que eu falo em portfólio, eles já começam a enfeitar o portfólio e levar e acrescentar pesquisas e acrescentar exercícios, sites que eles se interessam [...].* As atividades que a formadora usa nas aulas de LF: ACR parecem interessar à maioria dos professores em formação uma vez que, quando recebem, por exemplo, o feedback do diário reflexivo, cada um deles se detém na leitura das observações da formadora, que são escritas em francês. E, segundo ela, eles se mostram ativos nesse processo crítico reflexivo, uma vez que, *se eles precisam, eles perguntam pro colega, olham no dicionário, é.. vai no tradutor e eles entendem o meu feedback e a partir do meu feedback mais elaborado do que a.. a escrita deles, eles conseguem elaborar o próximo texto de forma melhor[...].*

O fato de a formadora dar um feedback no diário reflexivo parece incentivar, nos professores em formação, a busca por mais informações acerca da atividade em questão e,

mesmo que alguns mostrem pouca disposição ao fazê-lo, ainda assim os resultados são satisfatórios. O mesmo parece ocorrer na realização e confecção do portfólio. Segundo ela, *ele*s adoram entregar o portfólio ainda que alguns copiem dos outros, peguem o portfólio de outros para construir o seu, *têm uns que desde que eu falo em portfólio, eles já começam a enfeitar o portfólio e levar e acrescentar pesquisas e acrescentar exercícios, sites que eles se interessam[...]*. A formadora afirmou, ainda, que sempre procura dar oportunidades para que os professores em formação, nesse processo, visitem sites que ela lhes indica, geralmente, o fazem *pra estudo da.., pra ouvir, pra.. pra repetir, pra entender, pra ler, pra fazer exercícios, então, eles, às vezes, descobrem por si mesmos*. Este trecho revela que o incentivo da formadora faz com que os professores em formação busquem por mais conhecimento. E aquilo que aprendem, *ele*s trazem e colocam no portfólio, trazem pra mostrar pros colegas, né? *músicas, essas coisas, então, assim, eu vejo que eles gostam muito.*

Estes posicionamentos da formadora de francês, durante a entrevista, me levam a pensar nas palavras de Miller (2013, p.120) que afirma que

Professores em formação inicial e continuada e seus formadores, preferencialmente trabalhando em conjunto, podem passar a entender melhor seus contextos, suas crenças e suas práticas investigativas a partir da reflexão contínua sobre suas próprias práticas.

A meu ver, quando a PF interage com os professores em formação por meio de atividades como o diário reflexivo e o portfólio, ela lhes proporciona um trabalho em conjunto e, assim, as duas partes envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem podem ter a oportunidade de compreender melhor seu ambiente de trabalho, seu fazer pedagógico e suas pesquisas, levando-se em consideração a reflexão acerca de suas práticas.

Finalmente, a PI relatou que a sua turma de inglês, diferentemente do que aconteceu nas turmas de espanhol e de francês, reage sempre com muita resistência e isso parece se comprovar em diversos momentos dos trechos selecionados. Nesses trechos ela, inclusive enfatiza com os termos **sempre** e **muito** como se pode verificar em: **Muita** resistência **sempre** [...], [...] há **muita** resistência [...], [...] há **muita** resistência **sempre, sempre, sempre, sempre**, *Mas assim, no momento, há muita resistência [...]*. Nota-se, porém, em sua fala, que essa resistência ao trabalho com as atividades que podem contribuir para uma reflexão crítica acontece, geralmente, no momento em que ministra a disciplina. Segundo a formadora, alguns professores em formação só *vão entender mais tarde*, essa proposta e o justifica ao fato de a disciplina ser ofertada no primeiro período. Isso parece ficar claro quando ela diz que é *mais*

tarde, quando eles vão ver algumas disciplinas de Linguística Aplicada, né? de formação de professores, aí, eles, alguns, não são todos, alguns entendem [...] e em [...] lá que eles vão entender, né? Ou de um semestre pro outro, já aconteceu assim de eu encontrar no semestre seguinte os alunos fazendo, é.. alguma coisa, dizendo: “Nossa! como ajudou aquilo que a gente fez”.

A PI justifica essa resistência ao fato de o aluno, nesse caso, o professor em formação, não receber bem uma proposta diferente, na qual o professor formador compartilha com ele, professor em formação, a responsabilidade no processo de aprendizagem. Segundo ela, *quando você [formador] propõe algo diferente,..., ele..., e muitas vezes, verbalizam “ah! professora, fala logo aí”, né? quando você [formador] transfere ou quando você,..., compartilha responsabilidade, o aluno cai fora.* E acrescenta ainda que o professor em formação não recebe bem esse tipo de proposta. Pelo menos, não no momento em que estudam a referida disciplina.

Esses trechos dos excertos selecionados mostram que, em algum momento, os professores em formação, mesmo não sendo todos, se dão conta da importância da formação crítico-reflexiva. Além disso, a formadora mostra um caminho para que o professor em formação consiga vencer esses obstáculos no que se refere ao trabalho com atividades na formação crítico-reflexiva. Esse caminho é o preparo teórico e metodológico e suas concepções nessa base crítico-reflexiva. Para ela, é importante que o formador esteja seguro do que está fazendo e essa segurança, por meio do preparo teórico e metodológico, pode mostrar ao professor em formação que essa reflexão crítica pode, sim, contribuir em seu atual processo de aprendizagem e futura prática de ensino, principalmente quando essa reflexão exige mudança na prática.

Os dizeres da formadora de língua inglesa, a meu ver, remetem ao conceito de reflexão abordado por Magalhães (2004), que o considera como um processo sistemático de autoquestionamento sobre situações particulares de sua aula para entender o propósito de sua prática e mudar, caso seja necessário e, segundo ela, o caminho para essa mudança é o preparo teórico e metodológico. Dessa forma, o processo de reflexão do professor, tanto em formação quanto o formador, parece estar atrelado à análise de suas ações, entendimento dos pressupostos teóricos que fundamentam esse processo de reconstruir a sua prática.

Em suma, as três formadoras relataram que os professores em formação, geralmente, reagem bem com relação às atividades usadas por elas nas disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR, porém em momentos diferentes.

A PE afirmou, na entrevista, que os professores em formação da sua turma de espanhol reagem bem, que gostam e que, no final do semestre, sempre comentam que valeu muito a pena ter cursado a disciplina. A PF afirmou que a sua turma de francês aceita muito bem e que ela não enfrenta problemas quando solicita atividades que proporcionam momentos de reflexão sobre seu processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trata do diário reflexivo e da confecção do portfólio. A formadora relatou ainda que, algumas vezes, eles ficam com preguiça de fazer essas atividades, mas a maioria, geralmente, reage muito bem. Já a PI afirmou que enfrenta muita resistência por parte dos professores em formação e que essa boa reação só acontece mais tarde, geralmente de um semestre para outro, quando seus professores em formação estão cursando outras disciplinas relacionadas à formação de professores, em disciplinas de Linguística Aplicada, ou seja, a boa reação acontece em um momento posterior às aulas do primeiro período.

Após as considerações acerca dessa seção que trata da reflexão crítica por meio da entrevista com as três professoras formadoras, passo, a seguir, a uma tentativa de entrelaçar as análises realizadas nas três bases que compõem a triangulação de dados que propus na realização deste trabalho.

3.5. As atividades propostas aos professores em formação nas fichas das disciplinas, nas aulas e nas entrevistas: fechando o triângulo

Nesta seção, faço um entrelaçamento acerca das atividades propostas aos professores em formação levando em consideração a triangulação de dados que usei neste trabalho. Conforme mencionei, ao longo do capítulo 2, que trata dos procedimentos metodológicos de investigação, fiz uma análise dos documentos que embasam o curso de formação de professores, principalmente, da ficha das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva (LE: ACR), Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LF: ACR) e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva (LI: ACR), acompanhei a regência das aulas das professoras das disciplinas LE: ACR e LF: ACR ao longo do semestre, coletando dados, por meio de observações de suas aulas, atentando-me às atividades propostas por elas, com o propósito de respaldar seus dizeres e observar sua prática pedagógica. Além das observações, mais tarde, fiz uma entrevista com cada uma destas professoras e, em um momento posterior, usei os dados coletados por Bengezen (2010), que os conseguiu acompanhando uma turma da disciplina LI: ACR. Fiz também uma entrevista com a professora que regeu estas aulas. Desta

forma, compus uma triangulação que me permitiu analisar mais profundamente os dados desta pesquisa.

Analizando as três bases que fecham esse triângulo, é possível fazer um entrelaçamento das atividades propostas nas fichas das disciplinas, principalmente, na ementa, com as observações das aulas e com a entrevista com as formadoras. Verificou-se que a ementa que está nas fichas das três disciplinas orienta para um trabalho que pode levar à formação crítico-reflexiva e que as atividades propostas pelos professores formadores aos professores em formação têm papel relevante para conseguir este intento.

Se atentarmos para as atividades propostas pelas formadoras, tanto nas observações das aulas quanto nas entrevistas, é possível perceber traços da ementa contida nas fichas das disciplinas. Nela, consta que *a abordagem adotada contará com o uso de textos autênticos (em língua materna e em língua espanhola, francesa e inglesa) que tratam das questões propostas, como caminho para a construção de conhecimento procedural, textual, estratégico, de mundo e sistêmico.*

Os trechos (19) a (28), abaixo selecionados, foram extraídos das notas obtidas por meio das observações das aulas das disciplinas investigadas, sendo que os trechos (19) a (22) se referem a excertos das notas sobre as aulas de Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, os trechos (23) a (25) se referem a excertos das notas sobre as aulas de Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e os trechos (26) a (28) se referem a excertos das notas sobre as aulas de Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva. Nesses trechos, é possível observar, conforme o que sugere a ementa das fichas das disciplinas, o uso de textos autênticos, seja em língua materna, seja nas línguas adicionais, com o propósito de usá-los como caminho que poderá levar à construção de conhecimento processual, textual, estratégico, de mundo e sistêmico.

Passo, então, ao destaque dos excertos (19), (20), (21) e (22) extraídos das observações das aulas de língua espanhola:

(19) A formadora iniciou uma atividade de leitura usando um texto da apostila e os professores em formação procuraram o significado das palavras diferentes. O texto tratava da língua adicional em questão e foi escrito por um conhecido poeta latino-americano. (Aula 1 na TE)

(20) Os alunos deviam fazer a leitura do primeiro texto (artigo) do livro usado para os momentos de reflexão crítica das aulas. Após a leitura, os alunos tinham que fazer um resumo, em língua portuguesa, e entregá-lo na aula seguinte. (Aula 2 na TE)

(21) Os professores em formação deviam ler os capítulos 2 e 3 do livro usado para as reflexões críticas sobre o ensino de língua espanhola e, após isso, deviam fazer um resumo em português. (Aula 3 na TE)

(22) Ela solicitou ainda a eles a leitura do capítulo 4 do livro, usado para a reflexão crítica e que pensassem em uma pergunta para o debate sobre o texto na aula seguinte. (Aula 4 na TE)

Em (19), nota-se que o texto autêntico, que estava escrito em língua espanhola, foi usado para o trabalho com vocabulário de palavras diferentes. Em (20), (21) e (22), os textos, dois em língua espanhola e dois em língua materna, foram usados, primeiro, para a elaboração de resumo, em língua materna e, posteriormente para debates crítico-reflexivos, realizados em sala de aula.

A seguir, destaco os excertos (23), (24) e (25), extraídos das observações das aulas de língua francesa:

(23) A formadora lhes dá um texto (*Inteligências Múltiplas*, de autoria de Vera Menezes) sobre estratégias de aprendizagem. Ela fez uma explanação sobre como os alunos podem aprender. (Aula 1 na TF)

(24) A formadora entregou outro texto. Os professores em formação o leram em casa para debatê-lo na aula seguinte. O texto tratava dos códigos da modernidade, domínios da leitura e da escrita. (Aula 1 na TF)

(25) A formadora entregou um texto, em francês, sobre a prender a aprender e destacou a importância da autonomia no processo de aprender a aprender. Os professores em formação comentaram alguns aspectos deste tema. (Aula 5 na TF)

Em (23), (24) e (25), os três textos autênticos foram usados para debate, sendo que, em (23), os professores em formação puderam refletir acerca de como aprendem línguas. Pude perceber, nessa aula e com esta atividade, que eles pensaram sobre as várias estratégias de se aprender línguas e que cada um, após uma reflexão sobre si próprio, acabam descobrindo de que forma aprendem melhor. A reflexão por meio de textos autênticos, como sugere a ementa nas fichas das disciplinas, pode ser confirmada, nessa aula descrita no trecho (23), que mostra que, durante o debate acerca do tema proposto pela formadora, uma das professoras em formação, conforme já exposto nas análises da categoria **reflexão crítica por meio de textos (artigos)**, no quadro 8, sinalizou não ter nenhuma estratégia para aprender. Esta reflexão acerca de si mesma, provavelmente, foi possível pela oportunidade de discussão crítico-reflexiva que aconteceu durante essa aula. Vale lembrar também que essa percepção da referida professora em formação foi rebatida pela formadora, que lhe fez ver que, na verdade, ela, apenas, não havia refletido sobre esse fato e que, assim que o fizesse, provavelmente,

descobriria a sua melhor estratégia de aprendizagem. Reforço ainda, nessa mesma interação ocorrida em sala de aula, a participação dos demais professores em formação, que passaram a sugerir algumas estratégias para que ela pudesse refletir e descobrir as suas.

Em (24), eles puderam refletir acerca dos códigos da modernidade, dos domínios da leitura e da escrita e em (25), houve uma continuidade dos debates acerca das muitas estratégias de aprendizagem de línguas adicionais, porém o texto trabalhado estava escrito em língua francesa. Nesse texto, especificamente, foi trabalhada a importância da autonomia no processo de aprender a aprender. Mais tarde, este mesmo texto foi usado para o trabalho de vocabulário, com o qual os professores em formação puderam se ater às palavras conhecidas ou bem parecidas com a língua portuguesa e também com as que não entendiam ou não conheciam.

Na sequência, ressalto os excertos (26), (27) e (28), extraídos do trabalho de Bengezen (2010) acerca das aulas de língua inglesa:

(26) A formadora entregou aos professores em formação (Bengezen os chama professores pré-serviço) um artigo em inglês. Estes o leram, entendendo a ideia do texto, sublinhando palavras cognatas e os termos que já haviam sido estudados em aulas anteriores. Eles buscaram compreender quais eram as ansiedades relatadas e identificaram quais eram os medos e compreender que tipo de texto era aquele. Assinalaram se concordavam ou não com as proposições e, leram suas respostas para que a formadora as anotasse. (Aula 1 da SD1 na TI)

(27) A formadora e os professores em formação leram o artigo completo, começado na aula anterior. (Aula 2 da SD1 na TI)

(28) A formadora apresentou um texto aos professores em formação. Estes leram e fizeram as atividades de compreensão do texto, como primeiro contato com as características de um painel acadêmico. (Aula 1 da SD2 na TI)

Em (26) e (27), o texto autêntico, escrito em língua inglesa, trabalhado foi o mesmo. Na primeira aula, os professores em formação o leram, entendendo a sua ideia, sublinhando palavras cognatas e os termos que já haviam sido estudados em aulas anteriores. O trabalho continuou com uma atividade que buscava compreender quais eram as ansiedades relatadas no texto e identificaram quais eram os medos, além de compreender que tipo de texto era aquele. Também assinalaram se concordavam ou não com as proposições e, ao final, leram suas respostas para que a formadora as anotasse. Na segunda aula, o texto foi lido na íntegra e, a partir dele, outras atividades foram propostas aos professores em formação tais como: análise para saber como o texto está organizado, além de análise de como se estruturam os verbos no texto. Em (28), o texto autêntico foi usado para compreensão e para apresentação

das características de um painel acadêmico. Todas as atividades pós texto visavam a que os professores em formação identificassem esse gênero e fossem capazes de produzir um painel para ser apresentado no final do semestre.

Em todos esses trechos destacados acima, percebe-se um entrelaçado entre um dos pontos que constam na ementa da ficha da disciplina, que informa que a abordagem adotada no ensino de língua adicional *contará com o uso de textos autênticos que tratam das questões propostas como caminho para a construção de conhecimento procedural, textual, estratégico, de mundo e sistêmico.*

Com relação à outra parte da ementa, ou seja, a de que estas três disciplinas têm o intuito de proporcionar *questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem* de línguas adicionais, de maneira que *os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo*, além de refletir, acerca de *sus dificuldades e possibilidades de uso de espanhol, francês e inglês (falado e escrito) quando se vive em um país no qual essas línguas parecem não fazer parte de seu cotidiano*, pode-sevê-la presente nas notas das observações das aulas e nos dizeres das formadoras nas entrevistas que aparecem nos trechos (29) a (40) abaixo:

(29) Os professores em formação debateram sobre o conteúdo dos 3 capítulos que resumiram nas aulas anteriores. Destacaram a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas públicas e sobre o Mercosul. (Aula 4 na TE)

(30) Os professores em formação discutiram acerca de ser professor de língua espanhola, motivados pela notícia sobre a avaliação do MEC sobre o curso de Letras na universidade pesquisada. A formadora apresentou apontamentos sobre as realidades, sabores e dissabores da profissão docente. (Aula 7 na TE)

(31) Um aluno opinou sobre a questão do interesse na aprendizagem da língua espanhola abordada do primeiro texto do livro *O ensino do espanhol no Brasil*. E este mesmo aluno apontou que, dos três textos que ele leu, o termo MERCOSUL aparece repetidas vezes, ou seja, ressaltou a questão de mercado nestes países. Uma outra aluna opinou dizendo que ela pensa que, atualmente, somos motivados por estes aspectos de mercado de trabalho ao aprender a língua espanhola. (Aula 4 na TE)

(32) Ela (formadora) disse que na questão aberta cobrada na prova, esperava um momento maior de reflexão. A questão referida pedia que os alunos se posicionassem com relação às leituras feitas ao longo do semestre. Dentre alguns questionamentos para esta questão, a professora pediu que os alunos opinassem sobre as dificuldades e facilidades do ensino do espanhol em nosso país e, além disso, que eles expusessem argumentos que eles consideravam efetivos para convencer uma pessoa a estudar o espanhol. As leituras referiam-se a alguns capítulos do livro: *O ensino no Espanhol no Brasil* (material teórico para o trabalho crítico reflexivo). (Aula 9 na TE)

Os trechos (29) a (31) são excertos das notas das observações das aulas das disciplinas de língua espanhola. Neles, pode-se notar que atendem à parte da ementa que diz que estas três disciplinas têm o propósito de proporcionar *questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem* de línguas adicionais. Essas questões de ordem política, social e cognitiva podem ser vistas, por exemplo, quando em (29), os professores em formação refletem sobre a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nas escolas públicas do Brasil e também debatem acerca da influência do Mercosul em nosso país; em (30), no momento em que eles debatem acerca de ser professor dessa LAd., levando-se em consideração os sabores e dissabores da profissão docente, motivados pela próxima avaliação do curso de Letras pelo MEC e; em (31), quando dois dos professores em formação expuseram suas considerações acerca da importância do MERCOSUL, principalmente, no que se refere ao mercado de trabalho, ao interesse por aprender a língua espanhola. Esses três trechos, a meu ver, mostram outro entrelaço com a ementa da ficha das disciplinas, uma vez que revelam também as *reais necessidades de aprendizado da língua alvo*.

Já em (32), percebe-se um momento em que a formadora, assim como sugere a ementa, tenta promover a reflexão crítica inclusive na avaliação feita pelos professores em formação. Esse momento específico se deu porque a formadora percebeu pouca reflexão crítica dos professores em formação sobre uma questão presente na avaliação que haviam feito. Na referida questão, a formadora cobrou maior reflexão acerca das suas expectativas e das dificuldades e possibilidades do ensino de língua espanhola, além de maior argumentação acerca do que eles consideravam importante para despertar o interesse de se estudar essa língua.

A seguir, destaco os excertos (33) a (36), extraídos da entrevista com a professora formadora da disciplina de língua francesa. Neles, percebe-se que a formadora trabalha de maneira que *os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo*, além de refletir, acerca de *susas dificuldades e possibilidades de uso de francês (falado e escrito)*, assim como sugere a ementa da ficha da disciplina.

(33) [...] então acho que, para o futuro professor é fundamental que ele perceba que nem tudo que ele faz é maravilhoso, que nem tudo o que os livros mostram é o ideal, ele tem que descobrir, por ele mesmo, assim como ele descobre na reflexão crítica, é..., como que ele aprende melhor, ele vai também aprender como que ele pode ensinar melhor, né? (entrevista PF)

(34) Que já é uma disciplina que já tá preocupada em mostrar pra ele como é que é ser professor, não é só ensinar a língua, é ensinar a ser professor desde o primeiro período. (entrevista PF)

(35) [...] eles já começam a enfeitar o portfólio e levar e acrescentar pesquisas e acrescentar exercícios, sites que eles se interessam, que eu dou sempre oportunidade deles visitarem, indico sites, né? pra eles visitarem pra.. pra estudo da.., pra ouvir, pra.. pra repetir, pra entender, pra ler, pra fazer exercícios, então, eles, às vezes, descobrem por si mesmos e trazem e colocam no portfólio, trazem pra mostrar pros colegas, né? músicas, essas coisas [...] (entrevista PF)

(36) [...] e os debates, que mesmo, desses textos, né?, porque no debate você desenvolve bastante e eles gostam muito dessa, desse momento, deles poderem expor, “Ah porque eu acho que a gente aprende melhor assim, assim”, é bom que eu me informo,..., dos diversos perfis de alunos e, ao mesmo tempo, eles se sentem bem, de poder , é..., é..., discutir, é.. as.. as atividades e as disciplinas. Mas eu não deixo de dar, por exemplo, é..., exercíciozinhos, é.. é.. exercícios pra casa, né? (entrevista PF)

Em (33), pode-se perceber que a PF queria ressaltar que o excesso de expectativas poderia não ser bom para prática e que os professores em formação tinham que descobrir, por eles mesmos, quais estratégias poderiam ser melhores para sanar o que não dá certo. A formadora revela que a formação critico-reflexiva permite ao professor em formação descobrir como ele aprende melhor como aluno de um curso de formação de professores e, consequentemente, como ele poderá ensinar melhor.

Em (34), é possível fazer um link entre o que diz a formadora de francês e o que as três disciplinas, como um todo, pretendem no que refere ao *processo de aprendizagem* de línguas adicionais, que é o fato de elas estarem preocupadas em mostrar para os professores em formação como é ser professor, que não é só ensinar a língua adicional, mas também ensinar a ser professor desde o primeiro período. Em (35) e (36), foi possível notar que, nas aulas de língua francesa, os professores em formação são incentivados a refletir sobre seu processo de formação continuamente, seja por meio dos debates realizados após a leitura de textos com temática crítico-reflexiva, debates, que, segundo a formadora, são apreciados pelos professores em formação porque permitem o seu posicionamento acerca de como podem aprender melhor, seja do portfólio, que eles *já começam a enfeitar* desde o início, *a acrescentar exercícios, sites pelos quais eles se interessam* e que são disponibilizados pela formadora e usados para a realização de exercícios para ouvir, para repetir, para ler, para entender o que, segundo ela, faz com que eles descubram, por si mesmos, as suas dificuldades e possibilidades de uso da língua francesa, principalmente, se se estuda a referida língua vivendo *em um país no qual essa língua parece não fazer parte de seu cotidiano*.

E, finalmente, a seguir ressalto os excertos (37) a (40) extraídos da entrevista com a professora formadora da disciplina de língua inglesa.

(37) [...] eu acho que, é..., se não houver esse pesquisar, essa pesquisa de si mesmo, né?, e do contexto ao qual você está inserido, pra mim, se não há isso, há uma aprendizagem rasa, [...] se não houver essa introspecção e essa análise profunda do que que eu faço, né? do que que o aluno faz, do que que o professor faz, pra mim, fica tudo muito raso. (entrevista PI)

(38) [...] eu acho que eu começo já desde o primeiro dia quando eu peço pra.. pro aluno pensar um pouco como que vai ser a disciplina, né? como ele imagina que vai ser, quer dizer, levantando essas, não só as necessidades dele, mas já fazendo ele pensar o que ele espera, levantando-as, vindo de, dele pra mim [...] (entrevista com a PI)

(39) [...] em qualquer atividade que eu dou, sempre tem uma questão que é pra fazer o aluno pensar, nessa disciplina especificamente. (entrevista com a PI)

(40) [...] mas que ele tem que pensar que ele tem que ajudar a construir o que que tá acontecendo na sala de aula (entrevista com a PI)

Ainda sobre a ideia presente na ementa, de que a disciplina pretende proporcionar *questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem* de línguas adicionais, de maneira que *os alunos possam despertar para suas expectativas e reais necessidades de aprendizado da língua alvo*, percebe-se, em (38), que, desde o início das aulas de língua inglesa, a formadora partilha com os professores em formação momentos de se pensar sobre as suas expectativas com relação ao aprendizado da referida língua adicional, na disciplina LI: ACR. Ao pedir que os professores em formação pensem acerca de como será a disciplina, ela possibilita que eles reflitam criticamente acerca das suas necessidades de aprendizagem dessa LAd. e ela faz esse processo de maneira que essas expectativas e essas necessidades partam dos próprios professores em formação e não dela, como é o mais comum de acontecer.

Em (37), (39) e (40), essa ideia de as disciplinas tentarem proporcionar *questões culturais, políticas, sociais e cognitivas relacionadas com o processo de aprendizagem* de línguas fica evidente, uma vez que a formadora acredita que esse trabalho que leva a uma reflexão crítica é a chave para fazer com que o professor em formação entenda que ele é parte integrante desse processo de aprendizagem no momento, e de ensino atual ou futuro. Ao relatar que *se não houver esse pesquisar, essa pesquisa de si mesmo, né?, e do contexto ao qual você está inserido, pra mim, se não há isso, há uma aprendizagem rasa e que se não houver essa introspecção e essa análise profunda do que que eu faço, né? do que que o aluno faz, do que que o professor faz, pra mim fica tudo muito raso*, a formadora mostra uma preocupação de possibilitar ao professor em formação oportunidades de se rever o tempo todo durante a sua prática, seja como atual aluno ou como professor. Esse raciocínio continua ao

analisar os excertos (39) e (40), que ilustram ainda mais essa ideia na qual o professor em formação ajuda a construir o que acontece na sala de aula.

Desse modo, nesta seção, meu intuito foi retomar as três bases que fecham o triângulo no qual se baseou a minha pesquisa e fazer um entrelaçamento das atividades propostas nas fichas das disciplinas, principalmente na ementa, com as observações das aulas e com a entrevista com as formadoras e, ao final, pude perceber que as atividades analisadas por meio das observações das aulas das disciplinas LE: ACR, LF: ACR e LI: ACR e das entrevistas com as três formadoras dessas disciplinas vão ao encontro do que sugere a ementa, que está nas fichas, das três disciplinas, ou seja, ela orienta para um trabalho que pode levar à formação crítico reflexiva e que as atividades propostas pelos professores formadores aos professores em formação têm papel relevante para conseguir este intento.

Na sequência, esboço algumas reflexões finais a respeito da análise dos dados que culminaram nesta pesquisa, levando em consideração as atividades propostas aos professores em formação nas fichas das disciplinas, nas aulas e nas entrevistas e, assim, fecho este triângulo. Faço, também, considerações sobre as dificuldades para a realização deste estudo, que para mim, foi muito importante, e suas possíveis contribuições para o campo da Linguística Aplicada, campo no qual estou inserida.

Considerações Finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste capítulo, teço algumas reflexões sobre a escrita deste trabalho. Para tanto, retomarei as perguntas de pesquisa e as respostas encontradas. Em seguida, farei algumas considerações acerca das possíveis contribuições deste trabalho para a aprendizagem das línguas espanhola, francesa e inglesa no curso de Letras.

Quando comecei esta pesquisa, busquei atingir meu objetivo geral de pesquisa, que foi analisar e refletir sobre a formação inicial do professor de línguas adicionais no curso de Letras no que tange à aprendizagem crítico-reflexiva. A partir das análises realizadas levando em consideração as fichas das três disciplinas que fizeram parte desta investigação, as notas de campo oriundas das observações das aulas nas três disciplinas e as entrevistas realizadas com as três professoras formadoras, busquei alcançar meus objetivos específicos, que foram:

- a – Analisar a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva, do 1º período do curso de Letras, levando-se em consideração as atividades propostas aos professores em formação;
- b – Identificar as atividades propostas pelos professores formadores dessas disciplinas no que se refere à aprendizagem crítico-reflexiva;
- c – Verificar se os professores em formação, que cursam as disciplinas, veem o mesmo conteúdo, com a mesma metodologia, nas línguas espanhola, francesa e inglesa.

E com o propósito de alcançar esses objetivos, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

As três línguas adicionais propostas no primeiro período de Letras, ou seja, línguas espanhola, francesa e inglesa têm fichas da disciplina Aprendizagem crítico-reflexiva espelhadas.

- a) Qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das disciplinas Aprendizagem Crítico - Reflexiva: Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa levando-se em consideração as atividades propostas?
- b) Os alunos veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas?
- c) Como cada professor formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma dessas três disciplinas?

A primeira pergunta de pesquisa teve como base, principalmente, a entrevista com as professoras formadoras das três disciplinas pesquisadas e a observação de suas aulas. Para respondê-las, mobilizei, no capítulo teórico, autores como Zeichner (1993), Liberali (1996; 1999; 2010; 2012), Oliveira e Serrazina (2000), Szundy (2007), Pimenta (2008), Miller (2010; 2013), Gimenez (2005), Gimenez e Arruda (2004), Gimenez, Arruda e Luvizari (2004), Freire (1996), entre outros. Nela, tentei responder qual a concepção de formação reflexiva dos professores formadores das três disciplinas de línguas espanhola, francesa e inglesa, levando-se em consideração as atividades propostas.

Após as análises, foi possível notar que a concepção de formação crítico-reflexiva da PE passa pela prática de leitura de textos (artigos) que tratam do ensino da língua espanhola no Brasil, seguida de resenhas, discussões e debates acerca desses textos. Percebe-se, ainda, que faz parte da concepção da PE que a formação reflexiva vai além do ensino estrutural da língua espanhola e que ela pode ampliar o conhecimento dos professores em formação no que se refere a esta língua adicional.

Já a PF tem como concepção de formação crítico-reflexiva de professores um trabalho que leve o professor em formação a aprender a perceber que nem sempre a sua prática é ou será perfeita, assim como nem tudo o que consta nos materiais didáticos que ele usa ou usará é o melhor e o ideal para seus atuais ou futuros alunos. A referida formadora apresenta, ainda, como concepção desse tipo de formação a ideia de um trabalho que possa levar o professor em formação a aprender a se voltar criticamente para a sua prática, um trabalho que o leve a aprender a observar o que está fazendo para, posteriormente, buscar melhores formas de ensinar.

Finalmente, a PI apresenta como concepção o fato de se ter algo diferente no trabalho docente, de se fazer pensar, de poder criar oportunidades para os alunos pensarem. A referida formadora associa, ainda, o conceito de formação crítico-reflexiva à constante pesquisa, não só do contexto de trabalho do professor, mas também de si mesmo, como professor, o que pode, segundo ela, evitar que o processo de ensino e aprendizagem se torne mecânico e sem sentido.

A concepção da PE, que envolve a prática de leitura de textos, debates, discussões acerca do tema desses textos, a da PF e PI que a associam à observação da sua prática, à ação de parar para pensar o que se faz nessa prática, a meu ver, coincide com o pensamento de Gimenez et al (2004), que afirma que *o profissional reflexivo é visto como alguém que constrói e reconstrói conhecimento sobre a prática a partir de questionamentos*, mas os modos de reconstrução desse conhecimento são variados, uma vez que, com a concepção que

cada uma das formadoras tem a esse respeito, elas parecem oportunizar o aprendizado dos professores em formação de, a partir de seus questionamentos, construir e reconstruir seu próprio conhecimento.

A segunda pergunta de pesquisa teve como base a entrevista com as professoras formadoras das três disciplinas pesquisadas, a observação de suas aulas e a ficha das disciplinas. Para respondê-las, mobilizei, no capítulo teórico, autores como Celani (2005; 2010), Liberali (2010, 2012), Gimenez (2010), entre outros. Nela, procurei responder se os alunos, ou seja, os professores em formação veem o mesmo conteúdo com a mesma metodologia nas duas línguas. Por meio das análises feitas, foi possível perceber que os alunos, ou seja, os professores em formação, não veem o conteúdo com a mesma metodologia nas três línguas adicionais. Na disciplina de língua espanhola, os professores em formação veem o conteúdo por meio de atividades de leitura de textos, orais, auditivas, escritas e gramaticais, sendo que estas são trabalhadas em uma apostila organizada pela formadora.

Já na disciplina de língua francesa, os professores em formação aprendem essa LAd. por meio da escrita, principalmente de diários reflexivos, que permitem que eles estejam em constante debate sobre o ensino e aprendizagem dessa língua. Durante as aulas eles trabalharam atividades de vocabulário, escritas, auditivas, orais e gramaticais. Estas, geralmente, surgem em momentos tais como: a leitura de um artigo ou a escrita de diários crítico-reflexivos e são reforçadas por meio de sites que trazem atividades de língua francesa, sugeridas pela formadora.

E na disciplina de língua inglesa, os professores em formação veem o conteúdo dessa língua adicional por meio de gêneros, por sequências didáticas. Nessa disciplina, eles trabalharam quatro sequências didáticas (SD), sendo que a primeira referia-se ao gênero depoimentos, a segunda, ao gênero painel, a terceira, ao gênero FAQ (*Frequently asked question*) e a última sequência se referia ao gênero comunicação oral acadêmica.

Por meio dessas sequências didáticas, os professores em formação puderam desenvolver atividades de vocabulário, escritas, geralmente por meio da plataforma MOODLE, orais e gramaticais, sendo que estas últimas são trabalhadas de maneira contextualizada, ou seja, sempre que aparece em textos (artigos).

A terceira pergunta de pesquisa teve como base, principalmente, a observação das aulas nas três disciplinas participantes da pesquisa e a ficha das disciplinas. Para respondê-las, mobilizei, no capítulo teórico, autores como Bardin (2010), Liberali (2010, 2012), entre outros. Nela, procurei responder como cada formador, por meio das atividades propostas aos professores em formação inicial, desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva em cada uma

dessas três disciplinas. Após as análises feitas, percebi que as três formadoras usam algumas atividades com o propósito de promover a reflexão crítica, sendo que a PE, a PF e a PI usam a leitura de textos com a temática da reflexão crítica, seguida de debates ou discussões acerca do assunto. Além dessas atividades de leitura, a PF e a PI fazem uso de diários reflexivos. Percebeu-se ainda que a PE afirmou que usa também resenhas de textos, a PF usa também o portfólio e exercícios, principalmente de sites voltados para o ensino de língua francesa e a PI afirmou que usa também atividades de reflexão desde o início do curso, como, por exemplo, o pensar sobre como será a disciplina que estão estudando e questões que levam os professores em formação a pensar sobre a dificuldade dos exercícios e de seu processo de aprendizagem.

As atividades trabalhadas nas disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva parecem se complementar, uma vez que elas têm fichas de disciplinas espelhadas, porém os alunos veem o conteúdo com metodologia diferente e cada formadora desenvolve a aprendizagem crítico-reflexiva nas três disciplinas usando atividades e recursos diferentes mas que levam à reflexão crítica.

Levando-se em consideração que essas três disciplinas são estudadas, ao mesmo tempo, no primeiro período do curso de Letras, foi possível constatar que essa diferença não parece negativa, principalmente, se se pensar que há a possibilidade de a mesma turma pode cursar as três disciplinas no mesmo período. A meu ver, provavelmente ficaria cansativo para os professores em formação, caso elas fossem ministradas da mesma forma, com a mesma metodologia.

Foi possível perceber que o objetivo das três disciplinas é o mesmo, mas as práticas realizadas pelas formadoras não são as mesmas, ainda que sejam complementares.

Em suma, durante a análise de dados, foi possível concluir que na disciplina de Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva foram feitos trabalhos de formação crítico-reflexiva de forma diferente. Na LE: ACR, a reflexão crítica é sobre o uso da língua espanhola, talvez, porque o estudo desta língua, no Brasil, ainda seja considerado recente. Já nas LF: ACR e LI: ACR, a reflexão crítica foi sobre o ensino e aprendizagem das línguas francesa e inglesa.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, elenco a demora do Comitê de Ética e Pesquisa em liberar a minha pesquisa. Foram necessários 10 meses até sair a liberação. Também encontrei dificuldades no primeiro momento da pesquisa, que era, até então, sobre o ensino e aprendizagem apenas de Língua Espanhola. Encontrei algumas

dificuldades com alguns professores formadores, que colocaram obstáculos, solicitando-me, inclusive ver documentos que poderiam comprometer a naturalidade de dados.

Outra dificuldade foi após o exame de qualificação, momento em que me foi sugerido que investigasse as três disciplinas de línguas adicionais e não apenas a língua espanhola, ideia inicial de pesquisa. Eu havia coletado dados nas disciplinas de língua espanhola, porque era o foco da minha pesquisa e, por vontade própria, também havia coletado dados na disciplina de língua francesa, ainda que ela, no primeiro momento, não fizesse parte do trabalho. Como não havia coletado dados na disciplina de língua inglesa, foi-me sugerido, na qualificação, usar os dados coletados por Bengenzem (2010), uma vez que não havia tempo hábil para nova coleta de dados. Essa dificuldade resultou, a meu ver, em um engrandecimento da pesquisa e em uma oportunidade de abarcar um campo maior.

Com relação às possíveis contribuições deste trabalho para o campo da Linguística Aplicada, campo no qual esta investigação está inserida, acredito que ela teve relevância devido ao significativo avanço nessa área de estudos, já que ela analisou a prática na sala de aula e analisou mais amplamente a formação crítico-reflexiva no curso de Letras, que é um curso de formação de professores. Acredito, ainda, que esta investigação contribuiu não só para o curso de Letras da universidade na qual aconteceu a investigação, mas também para o de outras instituições. E, finalmente, a pesquisa contribuiu também para uma melhor compreensão de como se pode construir o processo de ensino e aprendizagem das línguas espanhola, francesa e inglesa nos cursos de Letras.

Com relação às possibilidades de trabalhos futuros, aponto a continuação desta pesquisa sobre a formação crítico-reflexiva em outras disciplinas de línguas adicionais, em outros períodos do curso de Letras da universidade onde esta pesquisa de mestrado foi realizada e também em outras.

E com relação às minhas possibilidades de trabalhos futuros, destaco as reflexões feitas, por mim, ao longo dessa pesquisa. Durante essa importante jornada, comecei a me sentir incomodada com o fato de pesquisar a prática de outros professores, ainda que fosse necessário, nesse momento, levando-se em consideração que me propus investigar um curso de formação de professores. Quero registrar que passou a fazer mais sentido a ideia de investigar o meu fazer pedagógico, uma vez que ainda tenho muitos anos de trabalho como professora de ensino básico técnico e tecnológico. Portanto, meu caminho, a partir de agora, deve ser investigar a minha própria prática, com a ajuda de meus alunos, que me ajudam a construir a minha história com o ensino de língua adicional.

Referências

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed., 1996. 181p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE. *Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas & comunicação*. Campinas SP, Pontes e Arte Língua. 2005. 111p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. DE (Org.). *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas SP, Pontes. 2 ed. 2005. 184p.
- ALVES, L. P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na Universidade*. 3 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ANDRÉ. M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128p.
- ARRUDA, N.I.L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*. Londrina, n.7/2, p.29-41, dez. 2004.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa/ Portugal: Edições 70. 5 ed. 2010.
- BASO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria F. et ABRAHÃO, M. H. V.(Orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP. Pontes, 2006. p.65-85.
- BENGEZEN, V.C. *Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores*. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). PPGEL/ILEEL Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2010.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In MOITA LOPES. (Org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 121p.
- BRASIL. *Lei 11.161*. 05 de Agosto de 2015. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 15/07/2014.
- BRESOLIN, A. R. *O professor de línguas em formação: uma experiência reflexiva com blog*. UFTM. Cuiabá. MT. 2011. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Estudos da linguagem). 148f. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/e90f0cf410cb76d8156705da88c33bf6.pdf>> Acesso em: 20/07/2014.

CASTRO, M. F. F. G. *Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites*. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC – SP. 2008. 325f. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/lep/wp-content/uploads/2014/11/tese_mariadefatima.pdf>. Acesso em: 25/08/2014.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.179-184.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Nº 17, 1991, p.133-144.

CELANI, M. A. A. (Org) *Professores e formadores em mudança* – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras. 2003. 223p.

“English for all”... Preservando o Forró”. In: FIGUEIREDO, C. A. et al (Org.) *Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2003 p.13-25 (Linguística IN Focus; v. 3)

Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. v. 8, n.1, 2005. p.101-122.

Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v.4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.57 -67.

CONSOLO, D. A. et al (Org.) *Pesquisas em Linguistica Aplicada*. Ensino e Aprendizagem de Língua estrangeira. São Paulo: UNESP, 2003. 183p.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs). *O desejo da teoria e a contingenciada prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 342p.

DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 432p.

DORIGON, T.C.; ROMANOWSKI, J.P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*. Curitiba, ano 3, n.5, p.8-22, jan/jul 2008.

ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Design on Foreign Language Research. In Freed, B. (Org.) *Foreign Language Acquisition Research*. D. C. Heath and Company. 1991.

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.14-34.

FELICE, M. I. V. Saber Discente: Estratégias de Avaliação e Formas de Produção na Sala de Aula Presencial. In: *Anais do I Fórum Internacional de Prática Docente universitária: Inclusão Social e Tecnologias de Informação e Comunicação*. Uberlândia: UFU/Prograd/Difdo, outubro de 2011. Disponível em <<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/index.php?secao=F>>. Acesso em: 20/07/2014.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e Criticidade em Língua Estrangeira. In FIGUEIREDO, C. A. et al (Org.) *Lingua(gem): reflexões e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2003. (Lingüística IN Focus; v.1). p.11-32.

FIGUEIREDO, C. A. Interação em sala de aula e a formação do professor de Língua Estrangeira. In FIGUEIREDO, C. A. et al (Org.) *Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2003. (Linguística IN Focus; v.3). p.26-35.

FONSECA, S. G. (Org.) *Curriculos, saberes e culturas escolares*. Campinas SP: Alínea, 2007. 225p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra. 1996. 148p.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: Foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In BARCELOS, A. M. F. et ABRAHÃO, M. H. V.(Org). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SO. Pontes, 2006. p.87-104.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB. v.1. 2005. p.183-201.

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

_____, ARRUDA, N.; LUVIZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercambio* (PUC SP). São Paulo, v.13, p.1-, 2004.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 80p.

HAUPT, C; VIEIRA, M.M.C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. In: *Estudos da Língua(gem) - Estados diacrônicos e sincrônicos da Língua Portuguesa*/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. v.11, n.2 (dez. 2013). – Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013.

HOLMES, J. *The teacher as researcher*. São Paulo: Cepril, PUC. SP. 1986.

- HOUAISS, A. VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss Conciso. São Paulo: Moderna, 2011.
- LIBERALI, F. *O desenvolvimento Reflexivo do Professor*. The ESpecialist. v.17, n.1. 1996. p.19-38.
- _____. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado. (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas) . PUC PS. São Paulo. 1999. 179f.
- _____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.63-85.
- _____. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.71 -91.
- _____. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v.8. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.93.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. 200p.
- MATEUS, E. De mosaicos e músicas: algumas peças sobre a formação de professores/as de inglês no Brasil. In: CALVO, L.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. (Orgs). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios In: *Linguagens, Educação e Sociedade* - Teresina, n. 13. jul./dez. 2005.
- MILLER, I.K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. G. (Orgs). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.109 -129.
- _____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In MOITA LOPES. (org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. (Org) Por *uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. (Org) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOREIRA. A. F; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245p.

- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1992. 23p.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. 2002. p.29-42.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 274p.
- PROJETO Político Pedagógico. 2007. Coordenação do Curso de Letras.
- RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. 318p.
- ROMERO, T. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1998
- SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SILVA, M. *Diário reflexivo e avaliação formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). PPGEL/ILEEL Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2014.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009.
- SHON D. A. *The reflective practitioner*. New York (EUA): Basic Books. 1983.
- SHON D. A. *Educating the reflective practitioner*. New York (EUA): Jossey-Bass. 1987.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260p.
- SZUNDY, P. T. C. A construção do processo reflexivo no diálogo pesquisador-professor. In: *Sugnum: Estudos da linguagem*. Londrina. v.10. n.1. Julho/ 2007. p.33-50.
- TORRES, S. C. G. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). PUC – Campinas. 2007. 98f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=269>. Acesso em: 15/08/2014.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prefácio. In: BARCELOS, A.M.F., COELHO, H.S.H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans) formações de alunos, professores, e formadores de línguas*. Campinas: Pontes Editores. 2010. p.11-15.

VIEIRA, D. S.. *Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente.* 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza,* Madrid: Morata, 1993a.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/3704>> Acesso em 29/06/2013.

ANEXOS**Anexo 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A formação inicial dos professores de línguas adicionais: reflexão sobre a prática no curso de Letras”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice e Liana Castro Mendes. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender mais amplamente a formação reflexiva dos professores em formação nos espaços de formação de professores de língua espanhola, língua francesa e língua inglesa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela mestrande Liana Castro Mendes e será obtido durante a coleta de notas de campo no 1º período de Letras, nas disciplinas Língua Espanhola: Aprendizagem crítico-reflexiva, Língua Francesa: Aprendizagem crítico-reflexiva e Língua Inglesa: Aprendizagem crítico-reflexiva.

Na sua participação, você responderá a algumas perguntas por meio de uma entrevista que será feita durante o semestre correspondente ao 1º período do Curso de Letras nas disciplinas Aprendizagem crítico-reflexiva, onde também serão coletadas notas de campo. A entrevista será gravada em um gravador de voz e depois será transcrita. Os dados coletados serão analisados somente pelas pesquisadoras responsáveis. Após um período de cinco anos os dados serão descartados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos da pesquisa são de uma possível identificação dos participantes. Quanto a isso, nos comprometemos em preservar o sigilo das informações e utilizar códigos nos questionários que serão respondidos de maneira que a identificação dos participantes seja preservada. Sobre os benefícios, acreditamos que a nossa pesquisa poderá contribuir não só para o curso de Letras da universidade na qual acontecerá a investigação, mas também de outras instituições. Poderá contribuir também para uma melhor compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de L.E nos cursos de licenciatura em Letras. Além disso você poderá refletir sobre a formação e aprendizagem no referido curso. Você estará contribuindo ainda com a ampliação de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, participante da pesquisa e uma outra via ficará com a pesquisadora.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice. Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 1U206, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4162 E-mail: minesfelice@gmail.com e Liana Castro Mendes, mestrande em Estudos Linguísticos. Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 9961-3767 E-mail: lianacmendes@uol.com.br

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100, Fone: (34) 3239-4131.

Uberlândia, ____ de _____ de 20____

Maria Inês Vasconcelos Felice

Liana Castro Mendes

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da Pesquisa.

Anexo 2

Convenções³⁴ de transcrição dos trechos dos depoimentos

... Três pontos, quando separados por vírgula, equivalem a pausa de um segundo

.. Dois pontos equivalem à pausa de meio segundo, medida com cronômetro

? Indica entonação crescente, não precisando ser necessariamente uma pergunta

! Indica forte ênfase

, Descida leve sinalizando que mais fala virá

. Descida leve sinalizando final do enunciado

- Não é enunciado o final projetado da palavra

((...))Incompreensível

MAIÚSCULA Ênfase em sílabas, palavras ou frases

----- Silabação (letra a letra), spelling. Ex: c-o-u-n-t-r-y

/.../ Indicação de transcrição parcial ou de eliminação

[Colchetes simples marcando o ponto de concomitância - sobreposição de vozes que resulta em interrupção, ou seja, quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala

[] Colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas

³⁴ Essas convenções foram retiradas de Guilherme de Castro (2008) que as construiu a partir de Van Lier (1988), Marcuschi (1986), Schiffrin (1987a), Tannen (1994), Bergvall e Remlinger (2006).