



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

CICLOS REFLEXIVOS ALTERNATIVOS

Londrina
2015

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

CICLOS REFLEXIVOS ALTERNATIVOS

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis.

Londrina
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C787ci Coradim, Josimayre Novelli.

Ciclos reflexivos alternativos / Josimayre Novelli Coradim. - Londrina, 2015.
349 f.: il. + 1 CD-Rom

Orientadora: Simone Reis.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguagem, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Linguística aplicada - Teses. 2. Cognição - Teses. 3. Ensino reflexivo - Teses. 4. Applied Linguistics - Teses. 5. Cognition - Teses. 6. Reflective teaching. Tese. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

JOSIMAYRE NOVELLI CORADIM

CICLOS REFLEXIVOS ALTERNATIVOS

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Cláudia Rilsdorf Rocha
Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP

Prof.^a Dr.^a Débora de Carvalho Figueiredo
Universidade Federal de Santa Catarina -
UFSC

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília - UNB

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de junho de 2015

Dedico este trabalho

Aos meus pais Jair e Maria Helena, que, mesmo distantes dos bancos escolares, sempre me incentivaram e subsidiaram minha trajetória escolar;

a Carlos, esposo, companheiro, amigo e pai, sempre presente em todos os momentos, tempestuosos e de calma;

a César Augusto, filho amado, compreensivo, um anjo em minha vida. Razão do meu viver;

à Karla, minha irmã e amiga, meu grande esteio nesta longa caminhada. Minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Acredito que nada acontece por acaso e que nossos planos somente são possíveis na presença de Deus.

A escolha por desenvolver uma pesquisa de doutorado surgiu como consequência da minha caminhada acadêmica e profissional. Imaginava, sim, um dia, ter o título de doutora, mas sabia que esse sonho não seria fácil de conquistar. No momento de decisão pela continuidade da vida acadêmica, fui presenteada com a gestação do meu filho César Augusto, uma gravidez muito esperada e desejada. Eis que a indecisão e as incertezas de cursar o doutorado permearam meus planos profissionais e pessoais.

A decisão por participar do processo seletivo veio do apoio incondicional do meu esposo, Carlos, e de toda minha família: pai, mãe, irmãs. Tinha plena consciência das exigências do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem e da grande responsabilidade de ser mãe. Lembro-me que na entrevista para a seleção no referido programa, as professoras Telma e Elaine fizeram-me a seguinte pergunta: “Como você irá conciliar sua vida pessoal, profissional e acadêmica?” Não foi uma pergunta de fácil resposta, mas respondi que teria apoio de toda minha família. E foi exatamente assim!

Esses quatro longos anos não foram fáceis. Em meio às disciplinas a cursar, dados a serem gerados, leituras a serem feitas, aulas a serem ministradas, ainda tinha um bebê que requisitava toda minha atenção e dedicação. Muitos foram os momentos de desespero e o desejo de desistir era ainda mais forte. Mas, hoje, posso dizer que valeu a pena cada minuto, horas, tardes, noites e madrugadas destinadas à realização desse sonho e à busca por tal conquista.

E essa caminhada só foi possível com o apoio de pessoas especiais, aquelas que por um momento me consolaram com palavras amigas, com palavras que me motivaram e me deram forças para continuar essa trajetória.

Primeiramente, meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Simone Reis, exemplo de profissional e pesquisadora brilhante

Com ela, aprendi a trilhar o caminho da pesquisa de forma ética e respeitosa. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos mais do que valiosos. Durante nove anos de convivência, pude conhecer sua humildade, bondade, doçura e tive o privilégio de desfrutar de sua amizade e apoio incondicionais.

Estendo os agradecimentos às participantes da minha pesquisa, Bianca e Alba, e aos orientandos Sandra e Paul pela prontidão, disponibilidade, confiança e respeito pelo meu trabalho.

Aos professores e colegas de trabalho da instituição de ensino superior, contexto de realização dessa pesquisa, pelo acolhimento e respeito.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, pelos ensinamentos e pelo apoio.

Aos professores da banca de qualificação e defesa Prof.^a Dr.^a Cláudia Rilsdorf Rocha, Prof.^a Dr.^a Débora de Carvalho Figueiredo, Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva e Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, por suas valiosas contribuições, apontamentos e sugestões.

Ao Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva, pelo apoio como co-orientador no período de abril a julho de 2013.

À Maria Adelaide de Freitas, minha eterna mãe acadêmica. Com você, iniciei meus primeiros passos na pesquisa. Sempre disse que quando crescesse, gostaria de ser como você.

Aos amigos Annie Rose dos Santos, Juliana Orsini, Luciana Cabrini, Liliam Marins, Elerson Cestaro, pelo apoio constante nessa trajetória. Com vocês, aprendi o verdadeiro sentido da palavra amigo.

Agradecimento especial à Ana Cláudia da Silva Roseira, ex-aluna e atual amiga, pelo imenso apoio, compreensão e ajuda infinita em todos os momentos solicitados.

Aos triangulares e colegas de grupo de pesquisa, Liliam, Alcione, Alex, Paula, Juliane, Rafael e Fabio, os agradecimentos pelos valiosos apontamentos e pelo carinho.

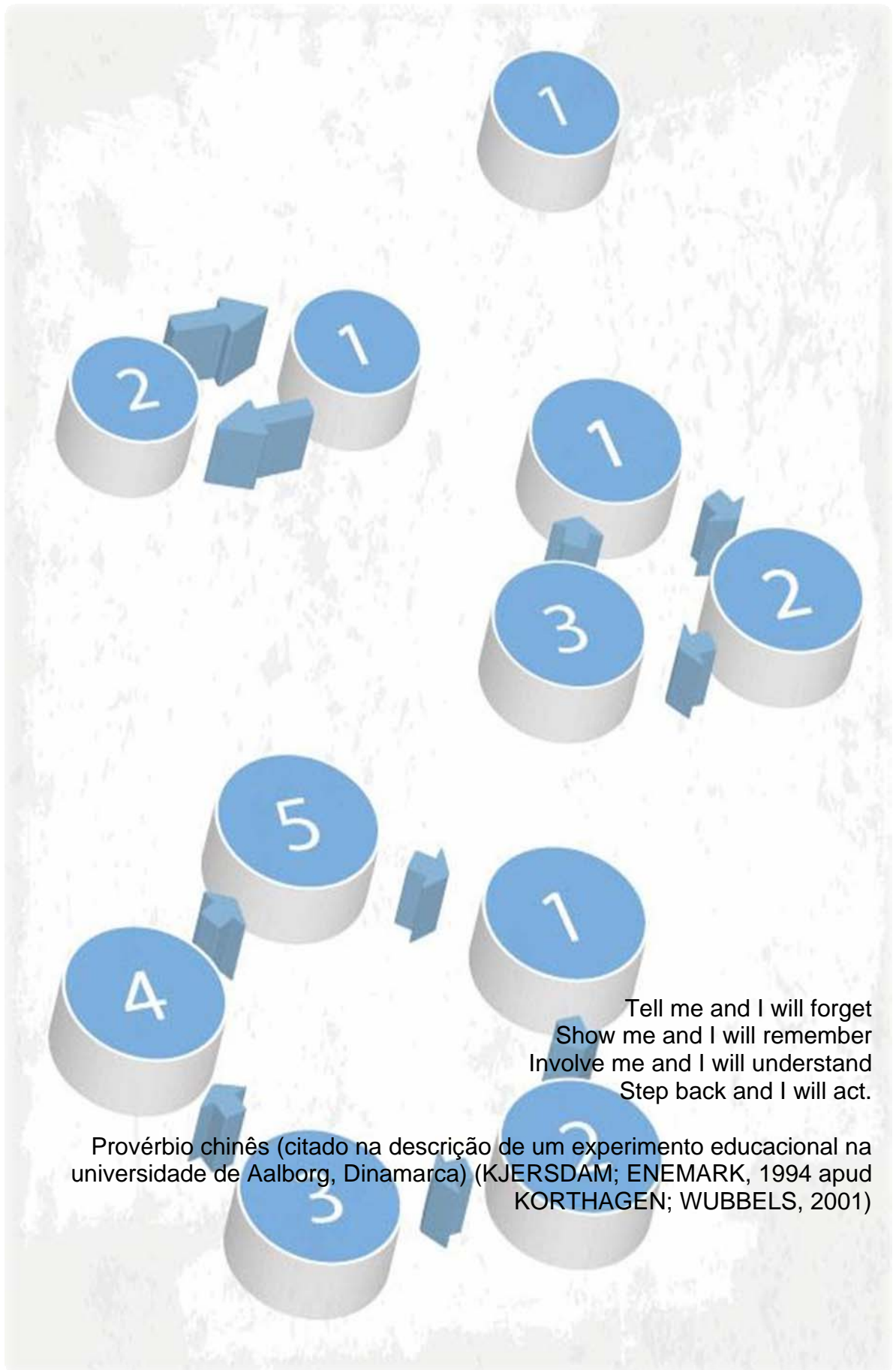
À minha querida família, minha base e meu porto seguro. Obrigada por sempre me apoiarem e acreditarem na minha capacidade profissional e intelectual.

Com a ajuda de vocês, essa caminhada seguiu mais leve.

Desculpem-me pelos momentos de ausência e pela falta do equilíbrio emocional, o que, muitas vezes, me fez magoá-los. Vocês foram imprescindíveis para que eu pudesse alcançar mais essa conquista.

Gostaria ainda de agradecer a todos os amigos que sempre estiveram ao meu lado, dando-me forças, oferecendo um ombro amigo e confortando-me com palavras doces e motivadoras. Dizem que os amigos são anjos sem asas. Obrigada meus eternos anjos!

Para finalizar, agradeço aos colegas de trabalho, aos colegas das disciplinas e todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram e contribuíram com a realização desta pesquisa.



CORADIM, Josimayre Novelli. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada, no campo da educação de professores, e tem como foco cognições sobre experiências. Tendo como contexto o curso de Letras de uma universidade estadual pública do noroeste do Paraná, especificamente a prática de ensino de inglês voltada à ação e reflexão, exploram-se dados gerados por duas participantes ao longo de sessões de orientação de estágio. Adota-se a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, a qual é submetida ao método proposto pela *Grounded Theory*, bem como, analogamente, à *Análise paradigmática e sintagmática* desenvolvida para estudos da linguagem. Esses métodos foram utilizados para elaboração de teoria sobre a caracterização de processos reflexivos vivenciados pelas participantes em sua prática de ensino. A essa prática foi proposto o engajamento em ciclo pentafásico de ação-reflexão introduzido no campo teórico da educação de professores, internacionalmente, no início da década de 2000. Assim, a teoria gerada sobre os dados consiste de afirmações em respostas a duas indagações: (1) Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão, se alguma, estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das participantes? (2) Que focos estão presentes ao longo desses percursos? A tese que se busca sustentar por meio do relato da pesquisa reveste-se de epistemologia interpretativista não apenas em razão de que os dados têm origem etnográfica, mas principalmente pelo fato de a orientadora pesquisadora ter sido membro da comunidade em que os dados foram gerados, o que lhe possibilitou posicionar-se nos pés das participantes e apreender os significados de suas experiências. Como critérios de julgamento da qualidade da pesquisa, salientam-se o tratamento cuidadoso e didático dos dados e a triangulação da análise por instrumentos humanos visando à intersubjetividade necessária a estudos qualitativos. Em termos de ética, a investigação prioriza o retorno dos resultados às participantes para fins de sua edição, corroboração ou refutação, bem como os estende a educadores de professores do contexto em que teve início a investigação e a pesquisadores atuantes nacionalmente no campo da educação de professores de inglês. Tais resultados, em síntese, enunciam a tese de que *a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial, pelo constante desejo de sua (re)facção, pela vivência de ciclos reflexivos de tipos monofásico, bifásico e trifásico, que são alternativos ao proposto pela literatura profissional precedente no campo da pesquisa-ação. Na prática, o ciclo pentafásico de reflexão-ação não se completa conforme teoricamente proposto; vivenciam-se ciclos reflexivos alternativos*. Portanto, são contribuições à educação inicial de professores, sínteses de ciclos reflexivos alternativos em prática de ensino de inglês e contra-evidências para retratos de educação inicial marcada por preocupações egoístas centradas em sobrevivência e necessidades didáticas docentes.

Palavras-chave: Educação de Professores. Cognição. Reflexão. Grounded Theory. Análise paradigmática e sintagmática.

ABSTRACT

This research is in the area of Applied Linguistics, in the field of teacher education, having as its focus cognitions about experiences. Having as a context the Language course (Portuguese and English) of one state university located in the northwest of Parana, specifically the teaching practicum focused on action and reflection, this thesis exploits data generated by two participants along sessions of teaching practicum supervision. It adopts the cognition as theoretical perspective and analysis unit, which is subjected to the method proposed by Grounded Theory, as well as, similarly, to the paradigmatic and syntagmatic Analysis developed for language studies. Those methods were used for the elaboration of theory on the characterization of reflective processes experienced by the participants in their teaching practicum. To that practice, the engagement in pentafásico cycle of action-reflection was proposed. This cycle was introduced in the theoretical field of teacher education, internationally, at the beginning of the decade of 2000. Thus, the theory generated about the data consists of assertions in response to two questions: (1) What phases of the pentafásico cycle of action-reflection, if any, are in the courses related to the participants' teaching practicum? (2) What foci are in during those courses? The present thesis supports itself of interpretative epistemology, not only on the grounds that the data come from ethnographic perspective, but mainly due to the fact that the advisor -researcher has been member of the community in which the data were generated, which has enabled him to position himself on the feet of the participants and understood the meanings of their experiences. As criteria for judging the quality of this research, it is emphasized the careful and didactic handling of the data and the triangulation analysis by human instruments aiming to intersubjectivity required to qualitative studies. In terms of ethics, this research prioritizes the return of its results to the participants for purposes of its edition, corroboration or refutation, as well as it extends them to teachers educators from the context in which the research began and to active researchers in the national field of education of teachers of English. Such results, in synthesis, enunciate the thesis that the teaching practicum in initial phase, as a component of higher education, is a responsible, responsive, committed, situated (contextual), active, conscious activity, and it is accompanied by personal knowledge, characterized by minimal initial external dependence, constant desire of (re) doing it, and by the experience of alternative reflective cycles of single-phase, two-phase and three-phase, which are alternative to the one proposed by the preceding literature in the field of action research. In practice, the pentafásico cycle of action-reflection do not complete itself as proposed theoretically; it is experienced alternative reflective cycles. Therefore, the contributions to the pre-service teachers' education are synthesis of alternative reflective cycles in the English teaching practicum and opposing evidences to portrayals of initial education marked by selfish concerns centered on survival and educational needs.

Keywords: Teacher Education. Cognition. Reflection. Grounded Theory. Paradigmatic and syntagmatic Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Pesquisa-ação, segundo Lewin	74
Figura 2 –	Processo ideal de reflexão, segundo ciclo pentafásico de Korthagen	79
Figura 3 –	Questões para a 3ª fase pentafásica do ciclo de Korthagen (2001)	80
Figura 4 –	Habilidades previstas para cada fase do ciclo pentafásico de Korthagen	82
Figura 5 –	Questões para a 3ª fase do ciclo pentafásico	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese por área das pesquisas nacionais sobre cognição e cognição situada.....	43
Quadro 2	– Síntese das dissertações e teses na área da cognição e cognição situada.....	45
Quadro 3	– Foco de investigação – cognição e cognição situada.....	57
Quadro 4	– Perspectiva de investigação – cognição e cognição situada.....	60
Quadro 5	– Pontos norteadores e perguntas nas orientações prévias à elaboração de planos de aula.....	137
Quadro 6	– Pontos norteadores e perguntas nas orientações pós-aulas.....	138
Quadro 7	– Pontos norteadores para as aulas observadas.....	140
Quadro 8	– Pontos norteadores para escrita dos diários.....	140
Quadro 9	– Atividades e procedimentos didáticos.....	142
Quadro 10	– Desenho da Pesquisa.....	143
Quadro 11	– Dimensionamento dos dados, atividades e procedimentos didáticos, em número de linhas e ou página.....	144
Quadro 12	– Categorias da Dimensão Ação nas fases previstas pelo ciclo pentafásico.....	147
Quadro 13	– Categorias da Dimensão Consciência nas fases previstas pelo ciclo pentafásico.....	147
Quadro 14	– Categorias da Dimensão Conhecimento nas fases previstas pelo ciclo pentafásico1.....	147
Quadro 15	– Categorias da Dimensão A.....	233
Quadro 16	– Categorias das Dimensões A e B.....	233
Quadro 17	– Categorias das Dimensões A e C.....	234
Quadro 18	– Categorias das Dimensões A, B e C.....	235
Quadro 19	– Categorias das Dimensões A, C e B.....	236
Quadro 20	– Categorias da Dimensão B.....	236
Quadro 21	– Categorias das Dimensões B e A.....	237
Quadro 22	– Categorias das Dimensões B e C.....	237
Quadro 23	– Categorias das Dimensões B, A e C.....	238

Quadro 24	–	Categorias da Dimensão C	239
Quadro 25	–	Categorias das Dimensões C e A	240
Quadro 26	–	Categorias das Dimensões C e B	241
Quadro 27	–	Categorias das Dimensões C, A e B.....	241
Quadro 28	–	Ciclos reflexivos alternativos	242
Quadro 29	–	Arranjos monofásico, bifásico e trifásico	243

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALACT	Action; Looking back on the action; Awareness of essential aspects; Creating alternative methods of action; Trial
AP	Alunas-professoras
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ECS-I	Estágio Curricular Supervisionado I
ECS-II	Estágio Curricular Supervisionado II
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAFIPA	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
LI	Língua Inglesa
NUPEM	Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar
PELI	Projeto de Ensino de Língua Inglesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPCAT	Projeto de Pesquisa Pensamento Crítico para Ação Transformadora
SEDATA	Seminário de Dissertações e Teses em Andamento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná

GLOSSÁRIO

Ação discente – aquilo que alunos fazem perante as atividades realizadas em sala

Ação imaginária – cognição relativa a algo não realizado

Ação pedagógica discente – procedimentos e atividades realizadas pelos alunos durante as aulas visando a aprendizagem dos alunos

Ação pedagógica docente – procedimentos e atividades didáticas das AP que caracterizam seu ensino

Alternativa – outras formas e/ou estratégias de ensino e recursos didáticos executados

Avaliação ação discente – apreciação das circunstâncias de fatores contextuais e individuais que interferem na aprendizagem

Avaliação desempenho acadêmico aluno – refere ao desempenho linguístico do aluno na língua-alvo

Avaliação do Coletivo de trabalho – apreciação da prática de outros professores

Comportamento discente – refere-se ao componente observável relativo ao aluno em sala de aula, sendo tal componente desvinculado de aprendizagem

Comportamento docente – refere-se ao componente observável relativo ao aluno em sala de aula, sendo tal componente desvinculado de aprendizagem

Contrato didático – regras acadêmicas estabelecidas entre as AP e os alunos

Desafio – demanda de atuação frente a lacuna de ordem experiencial e/ou cognitivo

Dúvida – ausência de certeza sobre determinado objeto, ruptura cognitiva em fluxo de pensamento, hesitação

Impedimentos – restrições situações do cotidiano, sejam elas físicas, humanas, estruturais

Modo de trabalho – formas didáticas escolhida e/ou desenvolvida pelas AP em sala

Pedido de permissão – busca de validação à prática docente feita pela professora orientadora

Preocupação com validação externa – concernimento ou possíveis julgamento de valor de outros professores e profissionais da educação

Quantidade – cognição relativa ao volume de trabalho didático

Recomendação pedagógica – sugestões e/ou aconselhamentos das AP aos alunos relativos à orientação; dicas na forma de estudar e/ou no desenvolvimento das atividades de aprendizagem feitas pelas dirigidas aos alunos

Sentimento – componente emocional vivenciado pelas AP

Tempo – dimensão física mensurável relativa à duração de trabalhos didáticos

Valor – apreciação e/ou julgamento relativo à aprendizagem dos alunos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1	REFERENCIAL TEÓRICO25
1.1	COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA.....	25
1.2	COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA: REVISÃO DE PESQUISAS NACIONAIS.....	34
1.3	COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA: REVISÃO DE PESQUISAS INTERNACIONAIS	46
1.3.1	Cognição, Ação e Atitudes	47
1.3.2	Cognição e Crenças	49
1.3.3	Cognição e Percepções.....	52
1.3.4	Cognição e Discurso (Linguagem; Ideologia) 52	54
1.3.5	Cognição, Consciência (Reflexão) e Conhecimento.....	55
1.3.6	Cognição Situada	58
1.3.7	Considerações sobre Cognição e Cognição Situada no Âmbito Internacional	59
1.3.8	Considerações sobre Cognição e Cognição Situada no Âmbito Nacional e Internacional	62
1.4	PESQUISA-AÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	65
1.4.1	Ensino e Prática Reflexiva	65
1.4.2	Pesquisa-ação: Origem	70
1.4.3	Pesquisa-ação no Âmbito Nacional	84
1.4.4	Pesquisa-ação no Âmbito Internacional b.....	111
1.4.5	Considerações sobre Pesquisa-ação: Convergências e Divergências Nacionais e Globais	117
2	METODOLOGIA120
2.1	NATUREZA 113	120
2.2	CONTEXTO 114.....	121
2.2.1	Instituição de Ensino Superior 115	122
2.2.2	Curso de Letras 117	124

2.2.3	Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras	126
2.3	PARTICIPANTES.....	128
2.4	PESQUISADORA.....	129
2.5	GERAÇÃO DE DADOS	133
2.5.1	Ciclo Pentafásico de Korthagen	133
2.6	PERGUNTAS DE PESQUISA	135
2.7	ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	135
2.7.1	Orientação Pré-aula	136
2.7.2	Orientação Pós-aula	137
2.7.3	Aulas.....	139
2.7.4	Observação-participante pela Pesquisadora	139
2.7.5	Diários Reflexivos	140
2.7.6	Síntese das Atividades e Procedimentos Didáticos.....	141
2.8	TRATAMENTO DOS DADOS	143
2.9	ABORDAGENS ANALÍTICAS	144
2.9.1	Dimensões (Hiperônimos)	146
2.10	ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA	148
2.11	ESTILO DO RELATO	150
2.12	CRITÉRIOS PARA JULGAMENTO DA QUALIDADE DA PESQUISA	150
2.13	ÉTICA.....	152
3	RESULTADOS	154
3.1	PANO DE FUNDO	154
3.2	ANÁLISE PARADIGMÁTICA.....	155
3.2.1	Ação.....	155
3.2.2	Olhar Retrospectivo à Ação	176
3.2.3	Consciência dos Aspectos Essenciais.....	206
3.2.4	Criação de Métodos Alternativos	219
3.2.5	Tentativa	228
3.3	ANÁLISE SINTAGMÁTICA.....	232

4	RETORNO DOS DADOS	245
4.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	245
4.2	ÉTICA: VOZES DAS AP, COMUNIDADE CIENTÍFICA E EXTERNA À PESQUISA	250
4.3	DESENVOLVIMENTO DA ORIENTADORA PESQUISADORA	256
4.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	258
4.5	CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES	258
	REFERÊNCIA	260
	APÊNDICES	280
APÊNDICE A –	Quadro sintético das pesquisas nacionais (Baseado em GAMERO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO et al., 2011	281
APÊNDICE B –	Quadro sintético das pesquisas internacionais (Baseado em GAMERO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO et al., 2012	289
APÊNDICE C –	Pesquisa-ação: Revisão Nacional	298
APÊNDICE D –	Pesquisa-ação – Revisão Internacional.....	315
APÊNDICE E –	Transcrição das orientações em pares (Gravação em CD)	319
APÊNDICE F –	Temas/categorias – 1ª fase – AÇÃO	320
APÊNDICE G –	Temas/categorias – 2ª fase – OLHAR RETROSPECTIVO À AÇÃO.....	323
APÊNDICE H –	Temas/categorias – 3ª fase – CONSCIÊNCIA DOS ASPECTOS ESSENCIAIS.....	326
APÊNDICE I –	Temas/categorias – 4ª fase – CRIAÇÃO MÉTODOS ALTERNATIVOS DE AÇÃO	327
APÊNDICE J –	Temas/categorias – 5ª fase – TENTATIVA.....	328
APÊNDICE K –	Categorias em cada fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001).....	329
APÊNDICE L –	Enxugamento de categorias	332
APÊNDICE M –	Dimensões e categorias comuns – 5 fases ciclo pentafásico de Korthagen	335

APÊNDICE N –	Comparação de categorias entre as fases 1 e 2	336
APÊNDICE O –	Comparação de categorias entre as fases 1 e 3	338
APÊNDICE P –	Comparação de categorias entre as fases 1 e 4	339
APÊNDICE Q –	Comparação de categorias entre as fases 1 e 5	340
APÊNDICE R –	Triangulação dos dados por Instrumentos Humanos.....	341
APÊNDICE S –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	342
APÊNDICE T –	Correspondências eletrônicas	343
APÊNDICE U –	Diários reflexivos Alba e Bianca	347
APÊNDICE V –	Notas de observação-participante pela professora orientadora	355
ANEXO	364
ANEXO A –	Planilha Institucional	365

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada, no campo da educação de professores, e tem como foco cognições sobre experiências. O contexto de realização desta investigação foi o curso de Letras de uma universidade estadual pública do noroeste do Paraná, especificamente a prática de ensino de inglês voltada à ação e reflexão. Os dados foram gerados por duas alunas-professoras (doravante AP) durante as sessões de orientação de estágio.

Adotei a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise, a qual foi submetida ao método proposto pela *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), e de forma análoga, à *Análise paradigmática e sintagmática*¹ desenvolvida para estudos da linguagem. Tais métodos foram utilizados para elaboração de teoria sobre a caracterização de processos reflexivos vivenciados pelas AP, em sua prática de ensino.

Primeiramente, justifico meu interesse pessoal pelo contexto da realização desta pesquisa, local onde atuei como professora e orientadora de estágio supervisionado de LI no período de 2010 a início de 2013, em razão de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos-professores durante o desenvolvimento da prática docente, especificamente quanto à elaboração e realização de planos de aula. Parecia existir certo distanciamento entre aquilo que era proposto nas aulas de prática de ensino de LI, entre o que era selecionado para os planos de aula, e entre o que realmente se colocava em prática. Esse distanciamento era descrito pelos alunos-professores como falta de compreensão do processo de didatização da abordagem teórico-metodológica prescrita pela área de língua inglesa (LI) no estágio supervisionado.

Diante desse contexto, optei por desenvolver uma pesquisa que pudesse promover reflexões e ações interligadas à prática docente desses alunos-professores, bem como favorecer a produção de conhecimento teórico e prático acerca do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês durante o estágio supervisionado (educação inicial), estendendo-se às suas práticas como futuros professores (educação continuada). Além disso, como educadora de professores, interessei-me por pesquisas que investigam como estes aprendem a

¹ Método analítico desenvolvido por Simone Reis, a partir de 2008, junto ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ sob o título de Letramento Crítico: cognição e discurso.

ensinar e como seus conhecimentos são construídos ao longo da trajetória acadêmica e profissional.

No que tange à justificativa profissional, ao considerar o que era proposto na literatura profissional a respeito de práticas educacionais tecnicistas da década de 1970, tendo o professor como mero executor de currículos, houve avanços com a inserção de teorias educacionais com tendência à crítica, as quais visam novas perspectivas teórico-práticas na educação inicial e continuada de professores. Nesse sentido, a postura reflexiva do professor em serviço começou a ser discutida nos estudos de vários pesquisadores, tanto no cenário brasileiro (PIMENTA, 1996; PIMENTA; GHEDIN, 2002) como no internacional (SCHÖN, 1983, 1988; WALLACE, 1991; ZEICHNER, 1994; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005; PERRENOUD, 2002). Essa postura reflexiva torna-se, então, condição essencial para que o perfil da profissão professor atenda às necessidades da atualidade:

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e geram uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão (CONTRERAS, 2002, p. 137).

Nessa perspectiva, a reflexão passou a ter um lugar central na educação de professores ao reagir contra as pesquisas que apontavam lacuna entre a dicotomia teoria e prática (KORTHAGEN, 2001). Essa postura reflexiva, então, teve por objetivo auxiliar os profissionais da educação a tornarem-se mais críticos e conscientes de suas práticas pedagógicas.

Com base nos pressupostos teóricos sobre o conceito de reflexão, o estudioso Dewey (1933), ícone do movimento da educação progressista norte-americana e um dos principais representantes dessa perspectiva, defende a ideia de que a reflexão, ao ocorrer por meio das práticas docentes, conduz o professor a olhar de forma retrospectiva à sua prática, reconhecendo suas limitações, e conseqüentemente, impulsionando-o à (re)pensar suas ações futuras. Assim, Schön (1983), influente pesquisador nessa área, afirma que a reflexão-na-ação² e a reflexão-sobre-ação³ possibilitam que os professores, ao refletirem durante e sobre

² Reflection-in-action.

³ Reflection-on-action.

suas práticas, tornam-se investigadores de sua própria atuação e utilizam-se de seu conhecimento tácito para atribuírem sentidos às suas ações.

Isto posto, essa tese, ao pautar-se na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, especificamente no engajamento das AP na proposta de ação-reflexão apresentada pelo ciclo pentafásico⁴ (ALACT)⁵ de Korthagen (2001), durante o estágio supervisionado de inglês, proporcionou que as AP vivenciassem práticas docentes reflexivas, de modo que puderam compreender o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) sob olhares retrospectivos e ações (re)pensadas e marcadas por tomadas de decisões altamente conscientes. Longe de objetivar validar esse ciclo pentafásico para a educação de professores, a investigação base dessa tese, movida por interesses pessoais e profissionais, prioriza os significados atribuídos à experiência de prática docente das AP como processo de se tornarem professoras de inglês.

Ademais, enquanto educadora de professores, considero que práticas docentes precisam estar embasadas em momentos que propiciem aos professores em pré-serviço e em serviço reflexões oriundas de aspectos teórico-práticos. Além disso, reitero a necessidade de constantes discussões e estudos apresentados pela literatura nacional e internacional a respeito da relevância de se formar professores mais críticos e reflexivos. Ressalto, ainda, o importante papel de investigações que tomam como foco de análise o porquê de se formar professores que saibam refletir acerca de sua prática.

Perante as justificativas apresentadas e considerando o contexto de realização desta investigação, formulei dois questionamentos:

- 1) Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão, se alguma, estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das AP?
- 2) Que focos estão presentes ao longo desses percursos?

A tese que busco sustentar por meio desta pesquisa está ancorada na epistemologia e ontologia interpretativista, pois ao exercer os papéis de orientadora e pesquisadora, procurei compreender, descrever e interpretar os

⁴ Unitermos: ALACT; ciclo pentafásico de Korthagen; ciclo pentafásico de ação-reflexão.

⁵ Essa sigla representa as fases do processo de reflexão, sendo cada inicial relativa ao foco de uma. Portanto, em inglês, 1. **A**ction; 2. **L**ooking back on the action; 3. **A**wareness of essential aspects; 4. **C**reating alternative methods of action; 5. **T**rial.

significados atribuídos pelas AP no processo de se tornarem professoras durante o estágio supervisionado.

Como resultados, afirmo que as características da prática docente que fundamentam esta investigação foram recorrentes em todas as fases do ciclo pentafásico de Korthagen (2001). Enquanto a literatura sobre pesquisa-ação no Brasil constitui-se de investigações que focalizaram apenas duas fases, isto é, a ação e a reflexão sobre essa ação (CORADIM, 2013), a pesquisa a partir da qual fundamento esta tese avança, numericamente, em fases de um ciclo que propõe contínuos planejamentos, ações, reflexões e novas ações.

Este estudo evidencia que, na prática docente em foco, raramente o ciclo pentafásico ação-reflexão se completa com todas as fases para ele previstas. Originalmente, o ciclo prevê, entre uma ação planejada e outra, reflexão, tomada de consciência e criação de métodos alternativos para uma nova ação, de forma contínua. Na minha prática de orientação, o engajamento das AP nas sessões de orientações, quando faziam prospecções e retrospecções sobre sua prática de ensino, possibilitou a vivência de sequências cíclicas alternativas.

Perante esses resultados, defendo a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial, pelo constante desejo de sua (re)facção, pela vivência de ciclos reflexivos de tipos monofásico, bifásico e trifásico, que são alternativos ao proposto pela literatura profissional precedente no campo da pesquisa-ação. Na prática, o ciclo pentafásico de reflexão-ação não se completa, conforme teoricamente proposto; vivenciam-se ciclos reflexivos alternativos.

Dessa forma, essa prática contradiz expectativas e conhecimentos proposicionais apresentados na literatura profissional que retrata praticantes como descompromissados, não envolvidos, demonstrando visões de prática de ensino como proforma acadêmica para obtenção de credenciamento profissional, preocupações com sua própria sobrevivência em detrimento a questões ligadas à maturidade profissional.

Os quatro capítulos que seguem têm a função de:

(1) apresentar o referencial teórico-metodológico que embasa esta tese ao tratar da origem da pesquisa-ação e de seu amplo desenvolvimento nas

ciências sociais, além de tratar sobre os conceitos de cognição e cognição situada de professores;

(2) tratar do percurso metodológico da pesquisa com o objetivo de apresentar sua natureza, a descrição do contexto de geração de dados, seus participantes, as atividades e os procedimentos didáticos utilizados para o desenvolvimento da análise, o tratamento dos dados, os critérios para julgamento da qualidade da pesquisa e considerações éticas;

(3) apresentar minha análise a partir da geração de dados em orientações em pares, a qual se desenvolveu a partir da identificação de categorias posteriormente agrupadas em dimensões analíticas, tendo como unidade de análise as cognições das AP em prática docente no contexto de estágio supervisionado;

(4) discutir os resultados desta pesquisa, suas limitações e contribuições para a área de educação de professores, expor reflexões sobre meu desenvolvimento pessoal e na posição de orientadora pesquisadora e trazer as vozes das participantes, de educadores de professores do contexto em que a investigação teve início e de pesquisadores atuantes nacionalmente no campo da educação de professores de inglês.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento e discuto os aportes teórico-metodológicos que dialogam com o desenvolvimento e resultados oriundos dessa pesquisa. Primeiramente, trago definições dos conceitos de *cognição* e *cognição situada*, com base na literatura profissional tanto no cenário nacional quanto internacional. Além disso, apresento uma revisão de pesquisas com esses focos na área da Linguística Aplicada, no campo de educação de professores, em bancos de dados nacionais e internacionais. Em seguida, passo para a discussão da literatura sobre pesquisa-ação e suas raízes na área educacional e exponho resultados de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior sob tal foco. Ao final das seções que abordam esses construtos teóricos, discuto, de forma sintética e analítica, as principais temáticas abordadas nessas pesquisas, aponto suas limitações, apresento outras avenidas ainda não exploradas pelas investigações identificadas e descritas nesse estudo, bem como ressalto a relevância dessa literatura para a presente tese.

1.1 COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA

O termo neurociência cognitiva foi cunhado por George A. Miller, considerado o pai da psicologia cognitiva moderna, nos anos finais da década de 1970, com o intuito de estudar o cérebro humano não somente como um órgão biológico, mas como um órgão pertencente ao desenvolvimento intelectual humano. Dessa forma, a neurociência cognitiva contempla o conhecimento e sua representação feita pelo cérebro (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001).

Ao se pensar nessa ciência, várias áreas do conhecimento podem ser identificadas:

1. Sensação (como a informação é adquirida);
2. Percepção e reconhecimento (significado);
3. Aprendizagem e memória (armazenamento e modificação);
4. Pensamento e consciência (reflexão);
5. Tomadas de decisão (previsão; consequências);
6. Controle motor (comportamento);
7. Linguagem (comunicação).

Essa identificação e classificação servem para a distinção de foco de estudo da neurociência cognitiva, da ciência cognitiva e da psicologia. Para esta pesquisa, na perspectiva da neurociência cognitiva, adoto o pensamento e a consciência para analisar as cognições das AP:

Pesquisas sobre cognição se inscrevem em uma ampla área. Longe de procedimentos cirúrgicos de dissecação cerebral, que concebe seres humanos como sujeitos zoológicos, a pesquisa abrange e atua em terrenos de atores sociais, portanto, que não apenas dominam o letramento básico, mas o têm como condição para serem entendidos, enquanto seres humanos, como seres sociológicos. Portanto, [...] a concepção de seres humanos ultrapassa as concepções de sujeito zoológico (do ponto de vista biológico) e de sujeito antropológico (aquele que se expressa unicamente pela fala). Assim, a concepção de Cognição é uma que, por vivermos o tempo em que vivemos, sem desconsiderar origens e desenvolvimento da pesquisa nessa área, é sociológica (REIS, 2013)⁶.

Os estudos sobre cognição consolidaram-se entre os anos de 1990 a 2000 (FREEMAN, 2002). Dessa forma, nos últimos 25 anos, pesquisas educacionais têm reconhecido o impacto da cognição de professores em suas vidas profissionais (FREEMAN; JOHNSON, 1998; BORG, 1998, 2003, 2010; PUTNAM; BORKO, 2000; REIS, 2005). O conceito de cognição, dentro da sua ampla área de pesquisa, engloba “atenção, memória, inteligência e pensamento” (REIS; CECCHI, 2010, p. 295). Ademais, exprime conhecimentos, pensamentos, valores, princípios e crenças (co)construídos no contexto escolar do qual participam seus atores sociais, ou seja, alunos e professores.

Calderhead (1996), pesquisador britânico na área de estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, respaldado em revisão bibliográfica relativa a pesquisas que envolvem a cognição de professores, sustenta que a compreensão do que os professores fazem engloba não somente seus comportamentos, sendo necessário buscar aquilo em que acreditam, o que sabem, suas atitudes e seus sentimentos.

Borg (2003), educador britânico de professores na área educacional e pesquisador sobre cognição de professores de línguas (BORG, 2003, 2010, 2011; SANCHEZ; BORG, 2014; BORG; ALSHUMAIMERI, 2012; PHIPPIS; BORG, 2009), fundamentado em seus estudos de base secundária, considera a cognição como a

⁶ Texto produzido em momentos de orientação.

dimensão cognitiva não-observável, ou seja, o que os professores pensam, sabem e acreditam, bem como as relações dessas construções mentais com o que eles efetivamente fazem em seus contextos de ensino de língua inglesa. O pesquisador utiliza o termo cognição de professores como um termo inclusivo para agregar a complexidade da vida mental dos professores. Além disso, associa a esse termo as crenças, o conhecimento, as teorias, as atitudes, as imagens, as hipóteses, as metáforas, as concepções e as perspectivas dos professores.

O autor sublinha que, sendo a cognição parte central da vida dos professores, alguns aspectos devem ser considerados ao se analisar o conteúdo dessas cognições e como elas são desenvolvidas mental e socialmente. Nesse sentido, Borg (1998) acredita que a cognição do professor se relaciona à sua escolaridade, ou seja, ao longo período vivenciado em sala de aula, aos fatores contextuais, à sua trajetória profissional, e à prática de sala de aula. No que se refere ao primeiro aspecto, o autor assevera que as ações docentes, em sua maioria, estão embasadas em sua aprendizagem enquanto estudantes, o que de acordo com Lortie (1975), são as aprendizagens ocorridas por meio da observação (*apprenticeship of observation*). Outro aspecto salientado pelo autor diz respeito à distinção entre mudanças comportamentais e cognitivas na educação de professores, pois a primeira não necessariamente implica mudanças no modo de pensar e agir.

As pesquisas desenvolvidas por Borg (2003) identificaram que estudos com foco na cognição do professor englobam diversos termos⁷. Este pesquisador agrupou essas pesquisas ao considerar a experiência prévia do professor na aprendizagem de línguas, a educação de professores, as práticas de sala de aula, os aspectos contextuais, as experiências dos professores, o ensino de gramática, e o ensino de leitura e escrita. Como resultados dessa investigação, Borg (2003, p. 91) pontua que as trajetórias do desenvolvimento individual “parecem centrais para se compreender o impacto da educação de professores na cognição de professores de línguas”.

⁷ Sistemas pedagógicos pessoais (BORG, 1998); princípios pedagógicos (BREEN et al., 2001); teorias para prática (BURNS, 1996); rotinas (CROOKES; ARAKAKI, 1999); concepções da prática (FREEMAN, 1993); conhecimento pedagógico (GATBONTON, 1999); conhecimento prático pessoal e imagem (GOLOMBEK, 1998); crenças teóricas (JOHNSON, 1992); imagens (JOHNSON, 1994); conhecimento prático (MEIJER et al., 1999); máximas (RICHARDS, 1996); cultura de ensinar (RICHARDS et al., 1992); raciocínio pedagógico (RICHARDS et al., 1998); teorias pessoais (SENDAN; ROBERTS, 1998); conhecimento pedagógico específico (SPADA, 1992); crenças, hipóteses e conhecimento pedagógico (WOODS, 1996).

Outros conceitos sobre cognição passaram a ser agregados àquele proposto por Borg (2003). Reis (2005), pesquisadora na área de educação e desenvolvimento profissional de professores de línguas, com base em sua pesquisa doutoral, afirma que a cognição compreende não somente o que os professores sabem, acreditam e pensam, mas também, o que eles são capazes de fazer em suas práticas docentes.

Em consonância com essa afirmação, Johnson (2009), professora e pesquisadora na área da educação docente, em seu livro publicado sobre educação de professores de segunda língua, especificamente no capítulo 2, o qual aborda a origem das pesquisas na área da cognição, afirma:

As pesquisas pautadas na cognição de professores têm ajudado a entender ‘as complexidades de quem são os professores, o que eles sabem e acreditam, como eles aprendem a ensinar, e como eles atuam em diversos contextos em suas carreiras (JOHNSON, 2009, p. 10)⁸.

Consequentemente, vários estudos têm focado a cognição dos professores de línguas e suas práticas docentes, especificamente suas tomadas de decisões e o contexto de sala de aula. Reis e Van de Ven (2012), pesquisadores na área de educação e desenvolvimento profissional de professores, ao considerarem as perspectivas cognitivas da cognição e da cognição situada para compreenderem como professores aprendem a ensinar e como aprendem a ensinar leitura em inglês, sustentam que a cognição pressupõe o que as pessoas sabem, sobre o que pensam e acreditam, determinando o que elas aprendem. Os autores assinalam que os estudos da cognição do professor permitem examinar “perspectivas, teorias leigas, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 108).

A partir dessa perspectiva, estudos sobre a cognição passaram a considerar não somente o pensamento, percepções, reflexões dos professores, mas também o contexto e as relações sociais existentes em práticas docentes.

Freeman e Johnson (1998) propuseram uma reconceitualização da base do conhecimento da educação de professores de segunda língua, a qual focou a atividade do ensino em si, ao olhar para o seu ator social, seu contexto e processo

⁸ [...] the complexities of who teachers are, what they know and believe, how they learn to teach, and how they carry out their work in diverse contexts throughout their careers (Tradução nossa).

pedagógico. A partir dessa reconceitualização, as discussões e investigações nesse âmbito passaram a considerar não somente a mente do professor, mas também as relações que estabelecem com seus aprendizes e o seu contexto de ensino.

No início da década de 1970, as pesquisas referentes à cognição na área educacional enfatizavam os processos mentais da aprendizagem como individuais (SAWYER; GREENO, 2009). No final dessa década, a *cognição situada* surgiu como alternativa para os paradigmas predominantes na exploração da mente nas ciências cognitivas (WILSON; CLARK, 2009).

As origens teóricas da cognição situada são evidentes nas pesquisas desenvolvidas por Gibson ao propor a teoria da acessibilidade, para a qual o meio em que as pessoas interagem consiste de vários recursos, e a teoria de aprendizagem sociocultural de Vygotsky, que postula que a interação social é a base para o desenvolvimento da cognição (HASAN, 2002).

Nesse sentido, a perspectiva situacional surge na década de 1980, com os cientistas sociais, com o desenvolvimento de estudos que analisavam os processos cognitivos como aspectos da interação. Nesse contexto, alguns deles começaram a levar em consideração os arranjos sociais da aprendizagem como fundamentais na determinação sobre o que é aprendido (SAWYER; GREENO, 2009).

Sawyer e Greeno (2009) informam que, nos anos 1990, pesquisadores da área das ciências da aprendizagem fundaram um novo campo disciplinar, em que a ideia da perspectiva situacional foi adotada e o termo *cognição situada* foi utilizado pela primeira vez por estudiosos como John Seely Brown; Allan Collins; Paul Duguid e James Greeno. Esse termo passou a conceituar o conhecimento como distribuído entre pessoas e artefatos, e teve seu foco na compreensão da atividade e das mudanças em um sistema de atividades no qual o conhecimento é utilizado em ações conjuntas pelas pessoas e outros recursos que participam de forma colaborativa. Nessa perspectiva, “a aprendizagem é sempre situada” (SAWYER; GREENO, 2009, p. 348).

Lave (1988), considerado um proponente na pesquisa sobre cognição situada, considera que o conhecimento e a aprendizagem estão interligados com o contexto em que ocorrem. Para este autor, a aprendizagem é de natureza inerentemente social, ou seja, o ser humano aprende por meio de interações com o outro, moldado por um contexto, por uma cultura específica e

também por meio de ferramentas, todas dependentes e integradas em um determinado contexto.

Hansman e Wilson (2002, p. 142) corroboram esse conceito ao afirmarem que a cognição situada “ênfatiza interações entre os aprendizes, com outros aprendizes e por meio de ferramentas em um contexto sociocultural”. De acordo com os autores, a aprendizagem é moldada pela natureza das interações entre os aprendizes, pelas ferramentas usadas nessas interações, pela própria atividade e pelo contexto no qual ela é realizada.

Dessa forma, os teóricos situacionais

[...] postulam que os contextos físicos e sociais nos quais uma atividade ocorre são partes essenciais do processo da aprendizagem. O modo como um indivíduo aprende e articula o seu conhecimento e habilidades, bem como a situação pela qual ele aprende, tornam-se fundamentais para a aprendizagem (PUTNAM; BORKO, 2000, p. 4)⁹.

O adjetivo *situada* pode ser compreendido como aquele que enfatiza o contexto, algo dinâmico, sistemático, como aspectos não limitados da mente, operações mentais, comportamento organizacional, etc. (CLANSEY, 2009). De modo bem específico, a cognição situada considera o conhecimento humano sob diversas formas, a saber: 1. dinamicamente construído e reinterpretado e articulado dentro de um contexto social; 2. variado (ao considerarmos as diversas competências do ser humano); 3. reproduzido socialmente; 4. transformado por indivíduos ou grupos de pessoas em processos de assimilação (CLANSEY, 2009).

A cognição situada, como teoria educacional, integra os princípios da aprendizagem sociocultural e do cognitivismo¹⁰. Nessa perspectiva, permite considerar as ferramentas tanto cognitivas quanto físicas que medeiam as ações,

⁹ [...] that the physical and social contexts in which an activity takes place are an integral part of the activity, and that the activity is an integral part of the learning that takes place within it. How a person learns a particular set of knowledge and skills, and the situation in which a person learns, become a fundamental part of what is learned.

¹⁰ A corrente teórica do cognitivismo, “propõe analisar a mente, o ato de conhecer; como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, analisando os aspectos que intervêm no processo “estímulo/resposta” (SANTOS, 2013, p. 100). Esse movimento “ressalta a cognição como o ato como o ser humano reconhece o mundo, observa os processos mentais, ou seja, como o conhecemos. Ocupa-se da atribuição de significados, da compreensão, mudança, armazenamento e uso da informação, percepção, resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão, etc. O cognitivismo analisa o indivíduo como um ser funcional. No processo de aprendizagem avalia-se a estrutura cognitiva, como sendo a organização e integração de conteúdos de suas ideias em uma área reservada de conhecimento, resultando na aprendizagem” (Texto disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/18696/cognitivismo>>).

como os símbolos usados para a comunicação, as negociações sociais, as normas, a cultura e a história (HASAN, 2002).

Também referenciada na literatura profissional como cognição distribuída, a *cognição situada* fundamenta-se nos princípios da Filosofia e da Psicologia. Ao considerar o conhecimento inseparável da ação, ou seja, que as pessoas aprendem em situações de prática, esse conceito considera o contexto (*lócus* da ação) decisivo, ao levar em conta o modo como as pessoas aprendem.

A psicologia social, que investiga a maneira pela qual o comportamento, atitudes, crenças e pensamentos de um indivíduo são influenciados e determinados na interação com outros, abarca muitos dos princípios da cognição situada e informa o estudo da cognição de maneira mais ampla (SMITH; CONREY, 2009) ao conceber a cognição como uma ação orientada, personificada, situada e distribuída. Smith e Conrey (2009) assinalam que a cognição como ação orientada é um princípio que implica a existência de conexões fechadas entre a cognição, a motivação e a ação, na qual uma depende da outra. Para exemplificar essa dependência, os autores a ilustram por meio de interações entre pessoas e apresentam, como pano de fundo, as situações motivacionais, controladas pelo tempo e que envolvem a construção de representações mentais (impressões sobre outras pessoas, por exemplo).

A cognição situada, considerada como personificada, enfatiza a ação como o objetivo da atividade cognitiva e ressalta a importância do corpo (SMITH; CONREY, 2009), ou seja, as representações sensoriais e motoras desempenham importante papel no desenvolvimento da cognição. As atitudes e avaliações do ser humano não estão restritas à mente, mas também envolvem o corpo.

A definição da cognição como situada rejeita as construções mentais livres de contexto e advoga por momentos de interação amoldados pelos fatores contextuais. “A perspectiva da psicologia social sugere que as principais características da cognição situada não sejam físicas, mas sociais” (SMITH; CONREY, 2009, p. 459), permitindo compreendê-las ao moldarem a cognição e a ação. Assim, a comunicação e as relações pessoais são fatores que se circunscrevem na cognição situada.

No que tange à cognição como distribuída, ela se constitui de “sistemas que conectam a mente aos aspectos do contexto físico e social, ou seja, a

cognição é geralmente ativada por informações que passam tanto pelo mundo externo quanto pelo mundo da mente por meio de processos perceptuais e motores” (SMITH; CONREY, 2009, p. 461). Conforme Smith e Conrey (2009), a cognição distribuída ocorre em momentos em que as pessoas estabelecem e mantêm um sistema de significados compartilhados socialmente. Com base nos autores, percebo que os princípios da cognição situada pelo viés da psicologia social se assemelham àqueles propostos pela perspectiva da cognição situada na área da linguagem, pois ambas consideram os aspectos sociais e seus efeitos sobre a cognição e o comportamento humano.

Borg (2003) sublinha que a cognição envolve o contexto e suas demandas, como elas se ajustam e interagem com o contexto. Por esse viés, pesquisas que tratam da cognição no campo educacional, principalmente as que se referem à cognição de professores¹¹, revelam a importância de seu papel no processo de aprendizagem ao descreverem e identificarem o que os professores conhecem, pensam e acreditam (e.g. REIS, 2005). Dessa maneira, “o contexto é pré-existente à entrada nele pelo indivíduo. Diz-se que é o contexto que amolda as cognições e que estas são construídas na interação com este” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 109).

Brown et al. (2007) pontuam que há tendências em separar o conhecimento da ação, ao tratar aquele como uma substância integral, autossuficiente, teoricamente independente das situações nas quais é aprendido e utilizado. Aprendizagem e cognição são fundamentalmente situadas, considerando tanto o contexto físico quanto o social; são tomadas como um aspecto da participação em práticas socialmente significativas. Isso implica que o desenvolvimento humano se mostra não como um processo mental universal, mas como parte da transformação nas maneiras das pessoas em práticas sociais. Sendo assim, a cognição situada concebe a aprendizagem como resultante da interação social em processo simbiótico entre cognições sendo amoldadas no contexto e o contexto amoldando a cognição (REIS; VAN DE VEN, 2012).

Perante essas considerações, apreendi que a cognição está relacionada com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como

¹¹ Estudos sobre Cognição de professores datam há mais de 30 anos (BORG, 2003, 2006). A preocupação das pesquisas em cognição está centrada na dimensão não-observável de ensino, ou seja, na vida mental dos professores. Tais pesquisas procuram abordar não somente o que os professores fazem, mas o que eles pensam, suas ações/decisões e os motivos que os fazem agir de determinada maneira em detrimento de outras.

com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim sendo, concebo a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete, diretamente, em seu modo de agir. Essa relação, a meu ver, revela não somente aquilo que o professor crê, mas sobretudo aquilo em que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Isto posto, considero o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento. Coaduno com as pesquisas que afirmam que a aprendizagem ocorre no e por meio de um contexto social e físico e é constituída na inter-relação de instrumentos mentais (pensamento) e materiais (gestos, contexto da sala de aula).

Diante desse contexto, ao considerar o surgimento de estudos com foco na cognição na área educacional, no final da década de 1970, e conseqüentemente, a adoção do termo cognição situada para se referir ao contexto como inerente à construção do conhecimento, utilizo os termos cognição e cognição situada de forma aglutinada. Assim, adoto a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise ao compreender, descrever, analisar e interpretar o que as AP sabem, o que fazem e como atribuem sentido ao que fazem no processo de se tornarem professoras, durante o estágio supervisionado.

1.2 COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA: REVISÃO DE PESQUISAS NACIONAIS

Neste tópico, apresento as pesquisas desenvolvidas no Brasil entre 1987 a 2013, tendo como foco a *cognição* e *cognição situada* de professores de Língua Estrangeira (LE), especificamente de inglês, em formação inicial e continuada. Os dados foram obtidos no Banco de Dissertações e Teses da Capes, no mês de junho de 2013. Ressalto que os estudos apresentados, aqui, pautam-se nas informações contidas nos resumos disponibilizados pelos seus autores no referido *lócus* de investigação, fator esse que pode limitar a compreensão total de alguns aspectos dessas pesquisas. Com o intuito de mapear as pesquisas já realizadas com aquele foco, utilizei-me de várias combinações de palavras-chave e obtive os resultados a seguir.

Inicialmente, ao usar as palavras-chave *cognição* e *professores de língua estrangeira*, encontrei oito dissertações de mestrado e cinco teses de

doutorado. Passo, então, para a apresentação das dissertações. No primeiro trabalho, Silva (2002) teve como finalidade explorar o processo da leitura em LE sob a ótica da cognição, considerando as estratégias cognitivas e metacognitivas. A análise aponta para perguntas registradas em exercícios de leitura que visam à aplicação dessas estratégias no processo de interpretação do texto. Esse estudo apresenta reflexões sobre o desempenho do professor de inglês enquanto orientador desse tipo de exercício, ao olhar a especificidade de suas funções junto ao aluno que lê e interpreta o texto, valendo-se da cognição.

Somente após quatro anos a segunda pesquisa é publicada. Silva (2006) investigou o uso de estratégias de aprendizagem (EA) nos dois últimos semestres de um curso de Letras com licenciatura em inglês/português e suas respectivas literaturas. Objetivou identificar as EA implementadas pelos alunos em determinados momentos do processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula; identificar quais dessas EA são mais recorrentes no contexto estudado; identificar quais EA parecem ser mais produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa ou para a realização das atividades propostas e analisar as possíveis relações entre a atuação do professor, a interação com os colegas e a implementação dessas EA. O instrumento para a geração dos dados foi a gravação, em vídeo, das aulas de língua inglesa, as quais foram transcritas e analisadas tendo como foco as possíveis relações entre o contexto de aprendizagem e a produtividade da utilização dessas EA. Com base nos resultados, foi possível afirmar que os alunos nem sempre estão atentos à adequação e à produtividade das EA. Nesse sentido, parece interessante que o foco do professor não esteja apenas no conteúdo ensinado, mas também na forma com que os alunos respondem à sua proposta pedagógica e encaram a aprendizagem. Sendo assim, cabe ao professor ajudar os alunos a desenvolverem sua metaconsciência e a se tornarem corresponsáveis pela sua aprendizagem. Assim, os alunos poderão desenvolver a habilidade de selecionar, implementar e avaliar as EA mais apropriadas para suas necessidades e, conseqüentemente, otimizar o desenvolvimento de sua competência comunicativa em LE.

Em 2007, o trabalho de Borba (2007), sob a perspectiva de Lakoff e Johnson (1980), analisou como um grupo de graduandos em Letras co-construíram as metáforas (ferramentas da cognição, do pensamento) presentes em textos jornalísticos a respeito do Movimento dos Sem-Terra, na imprensa britânica e

brasileira, para explorar o desenvolvimento de leitores críticos em aulas de inglês como LE. A geração dos dados ocorreu por meio de gravação audiovisual de aulas de LI em uma universidade. Essa investigação foi considerada um estudo exploratório-interpretativo (NUNAN, 1992). Os resultados revelaram que os participantes conceitualizaram a questão da terra como guerra. Os mapeamentos feitos pelos participantes refletiram a conceitualização desse tema político e social encontrado nos textos. Entretanto, os estudantes parecem sustentar a representação parcial do MST (RODRIGUES, 2002) presente nos textos publicados no Brasil. Dessa forma, esse resultado sugere o grande impacto de modelos e diferenças culturais (KÖVECSES, 2005) na co-construção de sentido da linguagem metafórica encontrada em textos jornalísticos.

Eckert (2008) investigou, no âmbito do ensino da Língua Estrangeira (L2) Inglês para brasileiros, a real contribuição do uso dos computadores na vida escolar em termos cognitivos e subjetivos. Ancorada na perspectiva da Biologia da Cognição e no sistema da Autopoiesis (Humberto Maturana e Francisco Varela), essa pesquisa, por meio de diários de bordo, juntamente com a pesquisa efetuada pelos alunos nos sites de língua inglesa, analisou o processo de construção do conhecimento individual e coletivo de seus participantes. Os resultados apontaram melhoras na pronúncia e escrita das palavras em L2 e maior autonomia na relação sujeito-máquina.

Santos (2009) pesquisou sobre os processos cognitivos utilizados por alunos da rede pública de ensino regular para reter e recuperar informações nas aulas de língua inglesa, valendo-se das teorias e estratégias de aprendizagem sob a perspectiva de alguns teóricos dessa área (IZQUIERDO, 2003; HOUZEL, 2002; PINTO, 2001; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2003; MATLIN, 2003; MILLER, 1956; STERNBERG, 2000; GARDNER, 2003). No que se refere à metodologia, os dados foram gerados por meio de um questionário informativo, pequenos textos, folha de resposta e diários reflexivos. Os resultados evidenciaram que a grande maioria dos alunos não conseguiu lembrar-se de todas as informações que lhes foram requisitadas. Essa evidência demonstra que estes ainda não foram capazes de utilizar, conscientemente, os seus processos cognitivos. Sendo assim, o estudo ressaltou a necessidade de conscientização dos alunos por parte dos professores da rede pública, especialmente do Ensino Fundamental, para que haja maior autonomia e eficácia na aprendizagem.

No ano de 2011, a pesquisa de Oliveira teve como objetivo acompanhar e analisar o processo leitor de um professor de espanhol como LE em ciberespaço, sob o viés teórico da multimodalidade. Esse estudo de caso com caráter exploratório (RAMPAZO, 2005; BABIE, 2008), teve como instrumentos de coleta entrevista, questionário, protocolos e gravações do GTK. Sob a perspectiva teórica da categorização triádica das imagens no ciberespaço, os resultados evidenciaram que os participantes da pesquisa leem textos verbais, no ciberespaço, movimentando o cursor do mouse como se fossem seus dedos sobre uma folha de papel a percorrer, linha a linha, da esquerda para a direita. Outro aspecto apontado diz respeito à experiência de leitura no ciberespaço (conhecimentos prévios), a qual pode ser o fator que contribuiu com o modo de leitura utilizado pelos participantes. Além disso, a transposição de materiais em sala de aula, bem como seu uso, também pode interferir no modo como o sujeito transpõe os materiais da internet para as aulas. Dessa forma, o papel que a formação tem para a vida profissional e para a práxis do professor não pode ser descartado e a formação direcionada às TICs deve fazer parte do currículo acadêmico.

Silva (2012) investigou as cognições, concepções e pontos de vista de professores em serviço e formadores de professores de LE sobre o papel e a relevância de se fazer pesquisa. Essa investigação qualitativa e de base interpretativista teve como aporte teórico os estudos de Borg (2003). Os focos analíticos foram as cognições dos professores de LE de escolas regulares sobre pesquisas realizadas pelos professores formadores e as cognições de professores formadores de LE em relação às pesquisas realizadas no/sobre contexto de escolas regulares. No que tange aos aspectos metodológicos, Silva utilizou a Metodologia Q (programa PQ Method 2.11) para analisar os dados oriundos de um grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Ao levar em consideração os resultados, houve certa convergência entre os grupos de participantes sobre as pesquisas na área de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante à relação teoria e prática; contribuições da LA para a formação de professores; à prática reflexiva de LE; relação universidade-escola; cognições de professores sobre a relevância das pesquisas em LA para a prática e sobre os formadores e a (re)construção do saber docente na pesquisa em LA. Dessa forma, os resultados poderão contribuir com a formação docente inicial e continuada ao terem obtido conscientização e postura crítica perante suas práticas e compreensão de seus papéis.

Em relação às teses, as pesquisas têm início em 2006. Paz (2006) investigou como se dá o processo de formação de conceitos de ensino de leitura em língua portuguesa como segunda língua com três professoras em pré-serviço do curso de Letras da UFSM. Como aporte teórico-metodológico, destaca o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), as categorias da Análise do Discurso de Gee (1999) e as categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente Comum de D'Andrade (1987), associadas à Teoria do Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky (1992). O processo de construção intersubjetiva dos conceitos dessas acadêmicas sobre parâmetros e aspectos do ensino de leitura foram analisados por meio de seus diários reflexivos escritos, após terem ministrado suas aulas para alunos hispano falantes de um curso de extensão do laboratório de português para estrangeiros (PPE). Os aspectos analíticos foram o pensar (cognição), o sentir (afetividade) e o agir (conduta) das futuras professoras, com o intuito de desvendar suas crenças, sentimentos e atitudes. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação educacional (Modelo Holístico de RICHTER, 2004, 2005). Os resultados evidenciaram que, se for mantida uma determinada rotina de leituras bem fundamentadas, associadas a uma filosofia de trabalho metódico, persistente e consciente, mantendo o giro da espiral planejamento-ação-reflexão, é possível afirmar que esse procedimento pode conduzir ao saber sobre o saber fazer genuinamente professoral, permitindo transformações não só individuais, como coletivas.

Em 2007, Sardo investigou o papel desempenhado pela afetividade no processo de se aprender inglês na terceira idade. Seu estudo qualitativo analisou dois grupos constituídos de aprendizes brasileiros idosos que estudaram esse idioma mediante uma abordagem comunicativa. No grupo 1, a abordagem privilegiou o desenvolvimento das habilidades linguísticas, e o grupo 2 teve a ênfase da afetividade na aprendizagem. As análises da aprendizagem desses dois grupos evidenciaram que uma abordagem de ensino para idosos que entremeie cognição e afetividade pode apresentar melhores condições de aprendizado.

Costa (2008) realizou sua pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul utilizando o *EquiText*, ferramenta de escrita colaborativa na *web* ou em ambientes virtuais de aprendizagem, com três experimentos: dois, na Instituição de Ensino Superior 1, IES 1, com estudantes voluntários da licenciatura em Língua Inglesa; e um terceiro, na IES 2, com professores de inglês em serviço. Os objetivos

específicos dessa pesquisa foram: analisar as relações dialógicas dos participantes com o *EquiText* em referência a manifestações procedurais-simbólicas; entre si (com o outro), em referência a manifestações interacionais; e com o texto, em referência a manifestações na construção textual, independente da proficiência na língua inglesa. Os pressupostos teóricos adotados foram os conceitos do enunciado, das relações dialógicas, do texto, conforme Bakhtin, e da presencialidade, conforme Axt. De acordo com os resultados, houve possibilidades de constituição de um autêntico espaço-tempo de produção de autoria coletiva a partir da conjunção de, pelo menos, duas condições: um espaço-tempo tecnológico de escrita colaborativa (o *EquiText*); um espaço-tempo pedagógico constituído pelos princípios da interação dialógica, simultaneamente atualizável, nos três planos das manifestações procedurais, das interações entre os participantes e das relações com o próprio texto colaborativo em construção.

Também em 2008, Callegari estudou o grau da motivação de alunos e professores brasileiros em nove turmas de espanhol de um dos Centros de Estudos de Línguas, da cidade de São Paulo, em contextos formais de aprendizagem. Esse estudo embasou-se em uma visão integral da aprendizagem ao analisar os conceitos de emoção e cognição. A pesquisa utilizou uma metodologia mista: a primeira das quatro etapas configurou-se de cunho quantitativo e as demais se basearam na coleta e análise qualitativa de dados (enquadrando-se, mais precisamente, no estudo de caso e na pesquisa-ação). Com base nos resultados obtidos, foi possível afirmar que tanto os alunos, como os professores de espanhol, envolvidos no estudo, estavam motivados. Além disso, houve discrepância entre as estratégias que a professora participante da pesquisa utilizou e as que de fato foram observadas em sala de aula. Perceberam-se, também, divergências quanto à opinião de alunos e professores sobre o grau de motivação em determinadas atividades. Outro aspecto salientado refere-se à implementação de mudanças pedagógicas, o que ocasionou incremento na motivação dos alunos.

Em 2010, a pesquisa de Hodgson, ao propor a aplicação dos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC) de Lakoff e Johnson ao ensino/aprendizagem de verbos frasais em inglês como LE, analisou a relação entre metáfora conceitual e cognição, particularmente as partículas *up* e *down*. Esse trabalho procurou explicar de que maneira essa relação pode influenciar a linguagem e o modo como se compreende e utiliza esse tipo de verbo. Com base no

método da pesquisa-ação, esse estudo sugeriu procedimentos de ensino por meio de metáforas conceituais como ferramenta facilitadora no ensino e na aprendizagem de verbos frasais por alunos e professores de inglês como LE.

Com base na busca realizada com as palavras-chave *cognição e professores de língua inglesa*, obtive um total de nove dissertações e quatro teses. Dentre as dissertações, as pesquisas já elencadas de Silva (2006), Borba (2007), Santos (2009) e Eckert (2008) novamente foram identificadas. Sendo assim, apresento as cinco novas dissertações.

Em 2009, Silva desenvolveu uma pesquisa etnográfica com o intuito de investigar a relação entre o conjunto de crenças de dois professores e o seu processo de desenvolvimento como professores de inglês como LE, em uma instituição privada de ensino de inglês, em Niterói, no Rio de Janeiro. Os dados foram gerados a partir de suas narrativas pessoais sobre o que acreditam ser relevante no tocante à aprendizagem e ensino de inglês, juntamente com a observação sistemática de suas práticas pedagógicas e reflexões sobre o planejamento das aulas e eventos observados em aula. Sob a perspectiva dos estudos sobre crenças, a análise dos dados evidenciou que a compreensão do complexo relacionamento entre a cognição desses professores e a sua prática, era, em sua maioria, gerenciada pelo seu conjunto de crenças.

O trabalho de Lange (2010) investigou a prática de formulação na fala-em-interação em aulas de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a relação entre a prática de formular e a cognição socialmente compartilhada, bem como a relação das formulações com o processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos teórico-metodológicos foram embasados na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Os dados foram coletados a partir de gravações audiovisuais de aulas de inglês de uma escola estadual, situada na periferia de Porto Alegre. Com base nos resultados, evidenciou-se que a prática da formulação foi uma prática recorrente utilizada pela professora para conduzir a aula. As formulações auxiliaram no destaque e na exposição da construção de conhecimento realizados no grupo, assim como na checagem de entendimento e na resolução dos problemas de intersubjetividade por meio do reparo em terceira posição. Além disso, a análise das interações revelou o engajamento dos participantes com a construção conjunta de conhecimento.

Santos (2010) propôs-se a investigar como se caracteriza o conhecimento metacognitivo (CM) de professores em formação inicial de um curso de Letras-Inglês de uma universidade pública de Campina Grande (PB), os fatores que afetam a Compreensão Oral (CO) em inglês e como esses alunos-professores veem a utilização do CM sobre CO como professores de língua inglesa. Essa pesquisa etnográfica de base interpretativista foi realizada na disciplina Língua Inglesa VI do curso, tendo como participantes seis alunos-professores. Os dados foram coletados a partir de diários de CO, discussões em grupo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram que os participantes desenvolveram o CM sobre os fatores que afetam a CO em inglês (emissor do texto oral, ao ouvinte e ao material e/ou veículo do texto). Ademais, os participantes expuseram como utilizariam o CM como professores em suas salas de aula e também como o utilizam nas atividades de CO que aplicaram em seus alunos.

A pesquisa de Ramos (2011), com base no desenvolvimento da consciência pragmática em língua inglesa, objetivou uma interação bem sucedida no aprendizado desse idioma, em que os professores deveriam destacar as formas linguísticas e as regras sintáticas e reconhecer a língua como socioculturalmente enraizada. Sob a perspectiva da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995), foi possível integrar aspectos naturais da cognição humana com o processo de inferências de enunciados ao objetivar a consciência pragmática da LI, ou seja, uma interação comunicativa bem sucedida.

Guedes (2012) investigou os processos e estratégias cognitivas da leitura utilizados por alunos do ensino médio profissionalizante para a compreensão de textos em LI, tendo como foco a Abordagem Instrumental. O contexto da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Porto Seguro, no primeiro e segundo semestres de 2011. Os sujeitos da pesquisa-piloto foram estudantes do Curso Técnico Integrado em Alimentos e os informantes da pesquisa foram estudantes do 4º semestre do Curso Técnico Subsequente em Alimentos e do 2º e 3º semestres do Curso Técnico Subsequente em Informática. Além dos estudantes, três professores também colaboraram. Essa pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumentos de coleta de dados questionários de sondagem, teste de compreensão de texto, teste *cloze* e protocolos verbais. Os pressupostos teóricos da Abordagem Instrumental, de processamento cognitivo da leitura, e os modelos de leitura de base psicolinguística e as estratégias

cognitivas e metacognitivas da leitura, embasaram esse estudo. Os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos ativou o conhecimento prévio e conseguiu identificar as ideias centrais do texto, por meio de inferências simples. Entretanto, verificou-se que o desempenho dos alunos foi prejudicado devido às dificuldades com o vocabulário e o conhecimento sistêmico da língua inglesa.

No que tange às teses, as pesquisas de Sardo (2007), Costa (2008) e Hodgson (2010) já foram contempladas na busca anterior. Dessa forma, somente o trabalho de Siebra (2012) pôde ser acrescentado às outras pesquisas. Ao se tratar de investigação no campo da psicologia, optei pelo seu descarte por não contribuir com o objeto de estudo desta tese.

Com o intuito de mapear e reunir o maior número de pesquisas com foco na cognição de professores, realizei também outras buscas a partir dos seguintes termos: *cognição e professores de língua estrangeira em pré-serviço*; *cognição e professores de língua inglesa em pré-serviço*; *cognição situada e professores em pré-serviço*, a qual resultou em nenhuma publicação. Ao utilizar os termos *cognição e professores de língua inglesa em formação inicial*, surge apenas a pesquisa de Santos (2010), já identificada anteriormente. Em outra busca realizada por meio das palavras-chave *cognição e professores de língua estrangeira em formação inicial*, o trabalho de Paz (2006) foi novamente identificado.

Para situar minha pesquisa e pontuar sua relevância e ineditismo na área de investigação já especificada, realizei, ainda, buscas a partir de termos mais específicos, como: *cognição situada e professores de língua estrangeira*; *cognição situada e professores de língua estrangeira em formação inicial*; *cognição situada e professores de língua inglesa em formação inicial*. Essa busca resultou em nenhuma publicação.

A partir das combinações *cognição situada e professores de língua inglesa* e *cognição situada e língua inglesa*, obtive a pesquisa de Lange (2010), já identificada em buscas anteriores. Para finalizar, utilizei como palavras-chave *cognição e professores em pré-serviço* e não encontrei nenhuma publicação.

Com base nos resultados anteriormente descritos, as pesquisas realizadas sobre cognição de professores de LE e LI, tanto em formação inicial, quanto continuada, parecem ter se esgotado (Apêndice A). Os estudos arrolados têm explorado a cognição de professores de LE em pré-serviço e em ensino, especificamente professores de inglês, em diversas áreas do conhecimento:

metáforas (BORBA, 2007; HODGSON, 2010); estratégias de aprendizagem (SILVA, G. A., 2006; SANTOS, 2009); imagens (OLIVEIRA, 2011); biologia da cognição (ECKERT, 2008); emoção (CALLEGARI, 2008); ensino de leitura, considerando seu processo de aquisição (SILVA, 2002; PAZ, 2006; OLIVEIRA, 2011; GUEDES, 2012); formação de leitores críticos (BORBA, 2007); estratégias de aprendizagem de línguas (SILVA, G. A., 2006; SANTOS, 2009; LANGE, 2010); aquisição de línguas (HODGSON, 2010); concepções de professores (SILVA, 2012); afetividade (SARDO, 2007); motivação para se aprender línguas (CALLEGARI, 2008); conhecimento metacognitivo (SANTOS, 2010); crenças (SILVA, A. M., 2009) e ensino de línguas (ECKERT, 2008; LANGE, 2010).

A amplitude desse campo de investigação que envolve a cognição, justifica-se devido às diversas áreas em que ela pode ser aplicada, a saber: neurociência cognitiva, ciência cognitiva e psicologia. De acordo com Albright e Neville (2001), a neurociência cognitiva abrange as seguintes áreas: Sensação (como a informação é adquirida); Percepção e Reconhecimento (significado); Aprendizagem e Memória (armazenamento e modificação); Pensamento e Consciência (reflexão); Tomadas de Decisão (previsão; consequências); Controle Motor (comportamento); Linguagem (comunicação). Dessa forma, ao analisar as pesquisas apresentadas, constatei que, dentre os focos elencados, os estudos realizados podem ser assim identificados:

Quadro 1 – Síntese por área das pesquisas nacionais sobre cognição e cognição situada

Área	Pesquisas
Percepção e reconhecimento	Borba (2007); Hodgson (2010); Oliveira (2011); Silva (2009); Siebra (2012)
Aprendizagem e memória	Silva (2006); Santos (2009); Ramos (2011); Paz (2006); Guedes (2012)
Pensamento e consciência	Eckert (2008); Silva (2012); Callegari (2008)
Sensação	Callegari (2008); Sardo (2007)
Linguagem	Costa (2008); Lange (2010)

Fonte: A autora.

Outro aspecto evidenciado nessa busca diz respeito ao contexto de investigação, bem como a seus objetivos. Ao considerar que os processos cognitivos envolvem tanto a aprendizagem quanto o ensino, constatei que a maioria das pesquisas fora realizada em contextos que envolvem o processo de

aprendizagem em diferentes níveis (educação básica, ensino superior e profissionalizante) (SILVA, G. A., 2006; BORBA, 2007; COSTA, 2008; CALLEGARI, 2008; ECKERT, 2008; SANTOS, 2009; HODGSON, 2010; LANGE, 2010; SANTOS, 2010; OLIVEIRA, 2011; GUEDES, 2012). Somente as pesquisas de Paz (2006) e Silva (2009) contemplaram o processo de ensino, especificamente a prática docente inicial.

Essa constatação revela o vasto campo que as pesquisas na área da cognição abrangem. Assim como o trabalho de Reis (2005), essa busca evidenciou que tais pesquisas, embora capturadas por meio de palavras-chave que contemplaram a cognição de professores em pré-serviço, apontou que os estudos sobre as cognições não têm sido realizados em contextos que exploram a prática docente. Perante esse contexto, afirmo que a pesquisa que ora proponho poderá contribuir com o campo de educação de professores de LI, com foco em seus processos e ferramentas de desenvolvimento, na perspectiva da cognição situada, ao examinar dados gerados por meio de pesquisa-ação no contexto de estágio supervisionado, isto é, educação formal em pré-serviço, de duas AP. Trata-se de uma lacuna até então inexplorada pelas pesquisas chanceladas por programas de pós-graduação nacionais. O Quadro 2 sintetiza essas informações.

Quadro 2 – Síntese das dissertações e teses na área da cognição e cognição situada

Resultados de busca bibliográfica de base primária				
Termos	Quantidade		Autor (ano)	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
<i>Cognição e professores de LE</i>	7	5	Silva (2002) Silva (2006) Borba (2007) Eckert (2008) Santos (2009) Oliveira (2011) Silva (2012)	Paz (2006) Sardo (2007) Callegari (2008) Costa (2008) Hodgson (2010)
<i>Cognição e professores de LI</i>	9	4	Silva (2006) Borba (2007) Eckert (2008) Santos (2009) Silva (2009) ¹² Lange (2010) Santos (2010) Ramos (2011) Guedes (2012)	Sardo (2007) Costa (2008) Hodgson (2010) Siebra (2012)
<i>Cognição e professores de LE em pré-serviço</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição e professores de LI em pré-serviço</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição situada e professores em pré-serviço</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição e professores de LI em formação inicial</i>	1	0	Santos (2010)	_____
<i>Cognição e professores de LE em formação inicial</i>	0	1	_____	Paz (2006)
<i>Cognição situada e professores de LE</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição situada e professores de LE em formação inicial</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição situada e professores de LI em formação inicial</i>	0	0	_____	_____
<i>Cognição situada e professores de LI</i>	1	0	Lange (2010)	_____
<i>Cognição situada e LI</i>	1	0	Lange (2010)	_____
<i>Cognição e professores em pré-serviço</i>	0	0	_____	_____

Fonte: A autora.

¹² Cor em destaque indica novas pesquisas.

1.3 COGNIÇÃO E COGNIÇÃO SITUADA: REVISÃO DE PESQUISAS INTERNACIONAIS

Nesta subseção, apresento pesquisas sobre *cognição* e *cognição situada* no campo de educação de professores de línguas desenvolvidas no cenário internacional nos últimos dois anos. Os dados foram obtidos pelo acesso à base referencial *Education Resources Information Center* (ERIC) via Portal de periódicos da Capes, no mês de agosto de 2014. Em seguida, apresento o leque de pesquisas contempladas pelas referidas buscas. Para finalizar, sintetizo os focos privilegiados por esses estudos, elenco suas contribuições com os estudos na área da cognição, nessa área, e resalto a relevância dessas investigações para essa tese.

Esta seção encontra-se assim dividida. Inicialmente, apresento um panorama geral das pesquisas sobre cognição e cognição situada. Em seguida, traço um paralelo entre elas com o intuito de agrupá-las, de acordo com seu foco de investigação e perspectiva teórica.

Ao objetivar o mapeamento das investigações realizadas com aqueles focos, utilizei-me de duas combinações de palavras-chave. A primeira, com interesse nas pesquisas sobre cognição, foi empreendida com as palavras-chave *pre-service teacher cognition; English language teacher*, eleitos textos completos e revisados por pares, com o refinamento para *language teachers*. Essa busca resultou em um total de 25 trabalhos. A segunda, com foco nos estudos sobre cognição situada, foi efetuada com os termos *pre-service teacher; situated cognition; English language teachers*, apenas textos completos e revisados por pares, com o refinamento para *language teachers*, que reuniu 19 trabalhos. Somente dois novos trabalhos foram identificados.

Embora tenham sido usadas palavras-chave específicas para a área de interesse desta tese, essa busca trouxe pesquisas que abordaram diferentes focos, tais como multiletramento (ANGAY-CROWDER et al., 2013); ensino e aprendizagem colaborativo (EL KADRI; ROTH, 2013; LIN et al., 2014); expectativas de professores (BAURIN, 2013; MOUSSU, 2013); espaços de aprendizagens de línguas (KURT; KURT, 2013); motivação na aprendizagem de línguas (GLAS; CÁRDENAS-CLAROS, 2013); análise de programas e currículos para o ensino e aprendizagem de LE (WANG et al., 2013; BIRBIRSO, 2014); prática docente e novas tecnologias (WHYTE; ALEXANDER, 2014), os quais não dialogam com minha pesquisa. Sendo assim, essas referências foram descartadas.

Ao analisar os relatos de pesquisa apresentados pelas referências relativas à cognição de professores, constatei, com base na literatura profissional sobre cognição, a qual compreende uma vasta área de focos de estudo (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001), que as investigações oriundas dessa revisão concebem a cognição como sendo as ações e atitudes de professores (CHEN; CHENG, 2013; BRUBACHER, 2013), suas crenças (HU, 2013; BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; OWEN; DUNMILL, 2014), percepções (BRUBACHER, 2013; YILDIRIM, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; SARIGOZ, 2013; BARNES; LOCK, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014); seu discurso (BRUBACHER, 2013; WANG; LIN, 2013), bem como sua consciência e conhecimento (NGUYEN, M. H., 2013; CIROCKI et al., 2014; RÄTTYÄ, 2013; VO et al., 2014). Dessa forma, a descrição dessas investigações segue agrupada da seguinte maneira: Cognição, ação e atitudes; Cognição e crenças; Cognição e percepções; Cognição e discurso (linguagem; ideologia); Cognição, consciência (reflexão; pensamento) e conhecimento. Passo, então, à sua descrição.

1.3.1 Cognição, Ação e Atitudes

Um primeiro tópico evidenciado na revisão da literatura sobre cognição de professores refere-se à relação entre cognição, ação e atitudes. Os estudos que se seguem investigaram a formação docente inicial (CHEN; CHENG, 2013) e continuada (BRUBACHER, 2013) ao focar a ação de professores quanto ao impacto dos momentos de orientação no processo de desenvolvimento profissional (CHEN; CHENG, 2013) e no que diz respeito às suas atitudes e percepções quanto à proposta de ensino de inglês pelo viés do letramento (BRUBACHER, 2013). Assim, essas investigações consideram que ações e atitudes também são fatores que constituem a área da cognição, coadunando-se com outros estudos já explorados (BORG, 2003; REIS; VAN DE VEN, 2012).

Chen e Cheng (2013) empreenderam uma pesquisa no campo da formação docente, a qual focou o processo e impacto da supervisão e/ou orientação docente. O estudo de caso envolveu duas professoras não-nativas de inglês, do ensino fundamental de uma escola de Taiwan, que participava de um projeto cujo objetivo era promover o desenvolvimento profissional de professores de inglês não-nativos daquele estado. Para a geração de dados, os pesquisadores utilizaram

entrevistas semiestruturadas, questionários e narrativas. Os dados foram analisados por meio do método da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998) e como embasamento teórico a perspectiva sociocultural de Vygotsky. Ao examinar o processo de orientação daqueles professores, ou seja, as ações anteriores e posteriores às orientações, bem como as sessões e/ou visitas de orientação durante o estágio, esse estudo, ao oferecer uma análise detalhada do processo de orientação e supervisão, evidenciou que a orientação prescritiva adotada pela professora orientadora não auxiliou a professora regente a autorregular-se e proporcionou um impacto negativo em seu modo de ensinar, sendo interpretada como certa ameaça à sua identidade linguística e cultural. Em contrapartida, esse modelo de orientação prescritiva no contexto da pesquisa caminhou na contramão da literatura profissional ao se evidenciar melhoras no desenvolvimento profissional de uma das professoras.

Brubacher (2013) investigou a prática docente de duas professoras do ensino fundamental de inglês como segunda língua de duas escolas de Ontario. Com os dados gerados por meio de entrevistas, analisou suas percepções, crenças, atitudes e ideologias (discurso), com o objetivo de explorar os discursos dessas professoras sobre o desenvolvimento do letramento em inglês com alunos do ensino fundamental, mediante a análise de sua filosofia sobre ensino e reflexões a respeito de letramento. Por meio dos resultados, foi possível afirmar que o discurso das professoras revelou uma definição de educação que incluiu a totalidade da experiência dos alunos, não apenas o que foi aprendido na sala de aula. As participantes da pesquisa revelaram que houve valorização do conhecimento dos alunos (língua materna) e de suas experiências pessoais com a aprendizagem.

1.3.2 Cognição e Crenças

Um segundo tópico presente na revisão sobre cognição de professores diz respeito à relação entre crenças e cognição. Algumas pesquisas com foco na cognição de professores tendem a considerar as crenças como seu sinônimo. Com base nos estudos realizados por Reis e Van de Ven (2012), crenças são consideradas fatores para se examinar a cognição. Essa duplicidade de interpretação decorre dos diversos ângulos contemplados nas pesquisas sobre cognição, como se percebe na própria definição de Borg (2003) ao afirmar que esse

termo agrega as crenças, o conhecimento, as teorias, atitudes, imagens, hipóteses, metáforas, concepções e perspectivas dos professores. Em decorrência desse aspecto, muitas vezes há confusão e falta de clareza conceitual entre os termos crenças e conhecimento. Em contrapartida, ao consultar a literatura profissional, percebo que as crenças, expectativas, percepções, conhecimento são um tipo de cognição e não um campo teórico isolado. Especificamente, os estudos que envolvem as crenças têm se apoiado em fatores afetivos e avaliativos, os quais agem de forma independente de fatores cognitivos associados ao conhecimento. Por outro lado, o conhecimento difere dos sentimentos sobre determinado aspecto e tem seu foco no pensamento (cognição). Nesse sentido, Nisbet e Ross (1980 apud PAJARES, 1992) sustentam que as crenças são compreendidas como um tipo de conhecimento. Ernest (1989 apud PAJARES, 1992) assevera que o conhecimento é a resposta cognitiva do pensamento e as crenças são as respostas afetivas.

Os estudos com foco nas crenças de professores revelaram que elas estão relacionadas à aceitação e/ou confiabilidade de novos métodos de ensino e aprendizagem (HU, 2013), diferentes perspectivas teóricas (BRUBACHER, 2013), permanência de resistência ao uso de novas tecnologias no ensino de línguas (SAQLAIN; MAHMOOD, 2013), participação colaborativa entre professor e escola como meio para fortalecer o desenvolvimento profissional (HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014) e incorporação de novos conhecimentos teórico-práticos (OWEN; DUNMILL, 2014).

A pesquisa de Hu (2013), efetuada no campo de ensino e aprendizagem e formação docente, com foco nas crenças de professores sobre ensino e aprendizagem, implementação curricular, tarefas (mudança na prática tradicional asiática – o professor como detentor do saber, aula focada no professor), assim como no conhecimento do professor, objetivou examinar como 30 professores de inglês de seis escolas públicas chinesas, 11 do ensino fundamental e 19 do ensino médio, reagem ao uso do método de ensino de inglês embasado em tarefas. Ao adotar a unidade de análise das crenças desses professores chineses sob a perspectiva teórica do ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT), os dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula evidenciaram que as reações desses professores a esse método variaram desde a sua negação, aceitação passiva, à sua ativa aplicação em sala de aula, ao atuarem como examinadores, técnicos e exploradores do método proposto. Os resultados

demonstraram o sucesso do desenvolvimento curricular e a melhora alcançada por esses professores ao sugerirem uma perspectiva diferente, se comparada ao modelo tradicional de ensino chinês. Os professores que aplicaram de forma ativa esse método em sua prática demonstraram focos instrucionais diferentes em termos de seleção e implementação das tarefas.

Os estudiosos Saqlain e Mahmood (2013), por meio do ensino de línguas e das novas tecnologias, exploraram e identificaram as percepções de 14 instrutores de língua inglesa não-nativos sobre o uso da tecnologia na aprendizagem de línguas em uma universidade da Arábia Saudita. Por meio de uma pesquisa qualitativa, os dados obtidos por meio de entrevistas e notas de campo foram analisados sob o viés teórico das percepções e crenças de professores. Os resultados apontaram que todos os participantes estavam determinados a usar tecnologia em suas aulas. Mesmo não tendo certeza sobre a eficácia dos recursos tecnológicos, os professores manifestaram clareza sobre o seu papel como professores e facilitadores do inglês e reconheceram a importância do uso das tecnologias, assim como as barreiras em seu uso. As suas crenças estão arraigadas no que diz respeito às dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias e também à necessidade de treinamento para os professores.

Hongboontri e Keawkhon (2014) investigaram as influências da cultura escolar no ensino de inglês em institutos de idiomas sob a perspectiva de crenças e percepções de professores. Os dados foram gerados em um instituto de línguas da Universidade de Hope, com 62 professores de inglês como língua estrangeira, os quais responderam a um questionário. Destes, 14 professores participaram de entrevistas semiestruturadas e tiveram suas aulas observadas. Somente dois professores foram entrevistados, mas não permitiram observação de suas aulas. Com base nos resultados dessa pesquisa, os autores afirmaram que há relação recíproca entre a cultura escolar e as práticas instrucionais do inglês como língua estrangeira no contexto investigado. Além disso, evidenciaram fortes correlações entre as variáveis organizacionais escolares (certeza dos professores; compreensão; colaboração; reclamações; avaliação; estabelecimento de metas; gerenciamento do comportamento dos alunos; envolvimento dos pais; oportunidades de aprendizagem): quanto maior a participação dos professores de forma colaborativa na avaliação e planejamento das metas da escola, maior a segurança e

certeza dos professores em suas práticas institucionais, e conseqüentemente, maior desenvolvimento profissional.

Owen e Dunmill (2014) analisaram o desenvolvimento profissional, pessoal e político de 2 professores de inglês – um do ensino superior e um da educação básica – em um programa de desenvolvimento educacional online. À luz de teorias sobre comunidades de prática, esse estudo objetivou possibilitar um acompanhamento mais próximo de possíveis incorporações de novos conhecimentos profissionais, prática e crenças desses professores, assim como explorar como os participantes constroem seus conhecimentos e atribuem sentido à sua aprendizagem. Os resultados mostraram que as mudanças nas crenças de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI corresponderam em mudanças na prática profissional e nas experiências de aprendizagens dos seus alunos.

A investigação de Brubacher (2013), descrita no tópico 1.3.1, ao focar mais de uma unidade de análise, contemplou crenças de professores quanto ao ensino de inglês pela perspectiva do letramento.

Neste item, com base nos resultados apontados pelas pesquisas aqui elencadas, concluo que as crenças dos professores ora se mantiveram (HU, 2013; BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013) ora mudaram (HU, 2013; OWEN; DUNMILL, 2014; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013); bem como se reafirmaram com base no conhecimento teórico e prático do professor (HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013). Esse resultado também comunga com outros já evidenciados pela literatura profissional.

1.3.3 Cognição e Percepções

O terceiro tópico presente na revisão sobre cognição de professores refere-se à relação entre cognição e percepções. Embora os estudos sobre percepção contemplem outra área (REIS, 2015), as pesquisas identificadas nessa revisão consideram a percepção como um fator da cognição.

Os estudos a seguir tiveram como foco percepções de AP (YILDRIM, 2013; BARNES; LOCK, 2013) e de professores (BRUBACHER, 2013; SARIGOZ, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014), especificamente, com relação ao ensino de inglês pela perspectiva do

letramento (BRUBACHER, 2013), uso de portfólios no desenvolvimento da autonomia de AP (YILDRIM, 2013), avaliação sobre interlíngua em sessões de microensino (SARIGOZ, 2013), qualidades e bases de conhecimento de um professor eficaz de línguas (BARNES; LOCK, 2013), influências da cultura escolar no ensino de inglês em institutos de idiomas (HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014) e uso de novas tecnologias no ensino de línguas (SAQLAIN; MAHMOOD, 2013).

Yildirim (2013), ao investigar o desenvolvimento de portfólios produzidos por 31 alunos-professores (AP) do 3º ano de um curso de línguas, participantes do curso intitulado Habilidades de Ensino de Línguas II do Departamento de Ensino de LI da Universidade da Cukurova, Adana, Turquia, analisou a autonomia desses AP na aprendizagem de línguas. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e através de questionários e portfólios. Com o intuito de avaliar o impacto desses portfólios no estímulo à autonomia dos participantes por meio das percepções desses AP, os resultados evidenciaram que o seu uso auxiliou os AP a tornarem-se autônomos, mais responsáveis e conscientes sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional, além dos participantes avaliarem, de forma positiva, o uso dos portfólios naquele contexto.

Sarigoz (2013), ao desenvolver sua pesquisa no campo da educação docente continuada, focou as habilidades de linguagem em sessões de microensino para educação de professores a distância e adotou como perspectiva teórico-analítica as percepções e avaliação sobre interlíngua e falas de professores. Esse estudo envolveu 43 alunos-professores do 3º ano de um curso de línguas, os quais participaram de oficinas referentes a metodologias de ensino de LE. Por meio de questionários aplicados aos participantes e de cursos de metodologia de ensino de inglês como LE, na Turquia, os dados foram gerados. O intuito era analisar o ajuste no nível do uso da língua estrangeira nas falas de professores nas sessões de microensino com AP na perspectiva da comunicação e compreensão dos aprendizes e instrução de LE. Os resultados indicaram que os AP devem focar na necessidade de ajustar o nível de língua inglesa em suas falas com o intuito de fazer com que as atividades solicitadas fiquem mais reais e eficazes possível. Dessa forma, esse ajuste pode aumentar a eficácia na prática docente dos AP, dos instrutores, das aulas e nos sistemas de ensino desde, que façam uso desses ajustes.

Barnes e Lock (2013), no campo da formação docente continuada, investigaram as percepções de 222 alunos de 11 turmas de vários cursos de uma universidade coreana feminina no tocante às características (comunicação e métodos de ensino; conhecimento de inglês; relacionamento com os alunos; organização e preparação; bondade) de um professor eficaz de inglês como LE. Os instrumentos geradores dos dados foram questionários. Com o intuito de estabelecer quais valores os alunos de uma universidade coreana exercem sobre atributos eficazes de professores de línguas estrangeiras, esse estudo confirmou que os estudantes consideram importantes a maioria desses atributos, tais como: estabelecimento de bom relacionamento; trabalho com diferentes níveis de proficiência; bom preparo; encorajamento a participação; fornecimento de *syllabi* claro e compreensivo. Os resultados demonstraram que, na percepção dos alunos, a qualificação dos professores e a proficiência linguística são consideradas mais importantes do que manter um bom relacionamento com os alunos. Dessa forma, esse estudo revelou que os professores deveriam ser conscientes da importância de construir um bom relacionamento com os alunos, elemento necessário para o fortalecimento do filtro afetivo que interfere na aquisição da língua.

Os estudos de Brubacher (2013), Hongboontri e Keawkhon (2014) e Saqlain e Mahmood (2013) foram descritos nos tópicos 1.3.1 e 1.3.3, respectivamente.

Com base na descrição dessas pesquisas, pude apreender que a percepção foi identificada como sinônimo de avaliação (SARIGOZ, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013) e também como reconhecimento do objeto a ser investigado, ou seja, o significado atribuído pelos AP e professores durante suas análises (BARNES; LOCK, 2013; YILDIRIM, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013). Além disso, esses estudos, ao serem localizados por meio de termos relativos à cognição, parecem considerar a percepção como pertencente a essa área de estudo. Essa concepção caminha na contramão de pesquisas à luz da percepção (REIS, 2015), as quais afirmam que a percepção é definida como algo que está infiltrado na mente do ser humano, informando-o sobre o que vê. Já a cognição refere-se àquilo que as pessoas fazem, pensam, acreditam e fazem (REIS, 2005).

1.3.4 Cognição e Discurso (Linguagem; Ideologia)

Outro tema recorrente na revisão sobre cognição de professores diz respeito à relação entre cognição e discurso. Os dois estudos localizados por meio dessa revisão de pesquisas dizem respeito ao discurso como unidade de análise em pesquisas na área da cognição. Esse resultado amplia o leque de investigações nessa área ao incluir o discurso, como objeto de estudo, e não somente a linguagem como meio de comunicação (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001). A pesquisa de Brubacher (2013), já referenciada nos tópicos 1.3.1; 1.3.2; 1.3.3, além de analisar as percepções, crenças e atitudes de professores, examinou seus discursos a respeito do ensino de inglês pela perspectiva teórica do letramento.

Wang e Lin (2013) realizaram um estudo no campo de formação de professores que enfocou as políticas de recrutamento de professores nativos de inglês no Japão, Coreia, Hong Kong e Taiwan. Sob a perspectiva do inglês como língua global nas políticas educacionais contemporâneas, a pesquisa objetivou examinar como o profissionalismo do professor é representado nesses discursos políticos e como ela impacta o processo de ensino e aprendizagem de inglês, naqueles países. A pesquisa foi realizada em parceria com programas de recrutamento de professores (NEST) de inglês nos países já referidos e os resultados apontaram que o profissionalismo do professor tem sido designado a uma agenda diferente pelos governantes que prescrevem as normas do falante nativo e legitimam professores nativos desqualificados e inexperientes na profissão de professores de LI. Sendo assim, destaca a necessidade de se avaliar a eficácia dos programas de recrutamento de professores nativos de LI.

Com base nos resultados dessas investigações, percebi que a análise dos discursos dos professores envolvidos nas pesquisas teve como intuito examinar o que os professores pensam a respeito de determinadas perspectivas teóricas para o ensino (BRUBACHER, 2013). Embora a pesquisa de Wang e Lin (2013) tenha feito parte da busca realizada a partir dos termos relacionados à cognição, esse estudo não dialoga com aqueles na área da cognição, pois o discurso presente nas políticas educacionais com relação ao profissionalismo do professor serve para identificar como esses educadores são representados nesse contexto.

1.3.5 Cognição, Consciência (Reflexão) e Conhecimento

Um quinto tópico presente na revisão sobre cognição de professores refere-se à relação entre cognição, consciência (reflexão) e conhecimento. Os estudos contemplados nessa subseção apresentam como foco de investigação a consciência, compreendida aqui como reflexão de AP e professores (CIROCKI et al., 2014), o conhecimento teórico-prático que constitui o desenvolvimento profissional do professor (RÄTTYÄ, 2013; VO et al., 2014), bem como os tipos de conhecimento que devem ser contemplados nos currículos dos programas educacionais para professores de inglês (NGUYEN, M. H., 2013). Embora essas investigações, ao examinarem a consciência e o conhecimento de professores em diferentes contextos, não contemplem a cognição de AP no processo de se tornarem professores, elas são consideradas relevantes para a literatura apresentada nesta tese.

Nguyen, M. H. (2013), ao adotar a perspectiva teórica da cognição e da cognição situada (conhecimento co-construído social e culturalmente), investigou dois alunos-professores com experiências na área de ensino no contexto de duas universidades, uma na Austrália e uma no Vietnã. O foco de sua pesquisa foi a elaboração (estrutura, conteúdo, fatores contextuais) de currículos para cursos de professores de inglês como segunda língua, cujo objetivo foi analisar, comparar e contrastar as estruturas dos dois currículos do contexto referido e examinar como o seu desenvolvimento foi ajustado por fatores contextuais. Os dados gerados por meio de análise de documentos e entrevistas evidenciaram que cada currículo incluiu todos os seis domínios de conhecimento sugeridos por Richards (1998), a saber: teorias de aprendizagem; habilidades de ensino; habilidades comunicacionais; conhecimento sobre a língua e suas teorias; conhecimento pedagógico e tomadas de decisão; conhecimento contextual. Ademais, houve acréscimo de outras áreas do conhecimento nos currículos: conhecimento sobre pesquisa; conhecimento sobre a área de estudo e conhecimento comum. Sendo assim, foi possível identificar os domínios constituintes dos currículos e os fatores contextuais que embasam as estruturas de cada programa.

Rättyä (2013), em sua pesquisa realizada no campo de ensino e aprendizagem de línguas, voltou seu olhar para o ensino de gramática com o intuito de criar métodos que possam ser usados de forma eficaz, assim como estabelecer

base teórica para esses métodos. Outro objetivo foi a tentativa de descrever um método de ensino denominado *linguaging* (procedimento pelo qual os alunos falam sobre seus processos de pensamento e estratégias que usam quando fazem algum exercício de gramática), sob a perspectiva de um projeto de pesquisa educacional em andamento em duas universidades finlandesas. A investigação examinou as ideias da mudança conceitual teórica como uma base para o estabelecimento de um novo método de ensino de gramática. Ao adotar a perspectiva teórica do conhecimento do professor, seja ele de conteúdo e ou pedagógico, a pesquisa foi realizada com alunos-professores (AP) do contexto referido. Os resultados evidenciaram que o conhecimento conceitual dos AP sobre os elementos constituintes de uma frase é sempre limitado. Dessa forma, notou-se que o processo de construir significado foi surpreendentemente difícil para alguns AP. Houve também a identificação de diferentes tipos de problemas que os AP tiveram em seu conhecimento conceitual e estratégico. Portanto, Rättyä afirmou que a mudança conceitual torna-se difícil quando os métodos de ensino focam apenas partes das categorias linguísticas com vaga definição de conceitos.

Cirocki et al. (2014) desenvolveram sua pesquisa no campo de formação continuada de professores, com foco na formação do professor pesquisador, especificamente na relação entre teoria e prática nas aulas de inglês como segunda língua (ESL). Essa investigação foi realizada com 45 professores de ESL da educação básica (níveis infantil, fundamental e médio) de Srilanka, nove homens e 36 mulheres. Ao adotarem a pesquisa de sala de aula como metodologia da pesquisa e como pressuposto teórico as teorias que discutem a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983), esses autores, ao observarem os professores na condução de pesquisas em suas salas, analisaram se eles se consideravam profissionais reflexivos. O objetivo era certificarem-se do grau de dificuldade que a pesquisa de sala de aula representava. Dessa forma, Girocki et al. (2014) investigaram as razões pelas quais os professores do Srilanka desenvolvem ou não pesquisas em suas salas e como eles utilizam os dados gerados em suas pesquisas. Como resultados, os pesquisadores consideraram as pesquisas de sala de aula e as práticas reflexivas como importantes elementos na carreira do professor por ocasionarem impacto positivo em seu crescimento pessoal e profissional.

Vo et al. (2014), no campo da educação continuada de professores, investigaram quais fatores guiam o sucesso de aprendizes em ambientes de

treinamentos online. Ao focarem o desenvolvimento do conhecimento profissional em cursos online, com 512 professores em serviço, adotaram a perspectiva do conhecimento para analisar os dados gerados naquele contexto. Os dados evidenciaram que os aprendizes consideraram importante ter autodisciplina para concluir os cursos online e salientaram a necessidade de completar o curso em função das expectativas dos diretores das escolas onde atuavam. Os autores afirmaram que essa pesquisa foi de grande valia e contribuição para a escassez de estudos relativos ao desenvolvimento profissional no meio virtual.

Assim, de acordo com os resultados dessas investigações, não foi possível identificar, de forma clara, a relação entre o foco da pesquisa de Vo et al. (2014), a cognição e o conhecimento dos professores. Por outro lado, por meio da pesquisa de Cirocki et al. (2014), apreendi que a reflexão foi considerada um aspecto essencial no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o que corrobora os estudos desenvolvidos nessa área. As pesquisas de Rättyä (2013) e Nguyen, M. H. (2013) reforçaram a estreita relação entre a cognição e o conhecimento do professor, ao ressaltarem a importância de se identificar e categorizar os tipos de conhecimento necessários para o desenvolvimento pessoal (RÄTTYÄ, 2013), além do reconhecimento da inclusão de outros tipos de conhecimento (comum, sobre pesquisa, área de estudo) em currículos para cursos de professores de inglês como segunda língua (NGUYEN, M. H., 2013).

1.3.6 Cognição Situada

Conforme já afirmado neste estudo, as investigações oriundas da busca realizada no ERIC reuniram 19 trabalhos com foco na *cognição situada*. Desse total, 17 investigações fazem parte daquelas identificadas na busca sobre *cognição*. Portanto, apenas duas foram identificadas como novas referências: Vazquez et al. (2013) e Nguyen, H. T. M. (2013). Ao considerar o foco de pesquisa dessa tese, ou seja, a cognição de AP no processo de se tornarem professores, descartei o estudo de Vazquez et al. (2013) em função da sua não contribuição para aquele foco, pois eles investigaram a influência de fatores sociais e políticos na implementação de políticas nacionais e instituições do ensino de LI no contexto público.

A pesquisa experimental de Nguyen, H. T. M. (2013) foi desenvolvida no contexto do estágio supervisionado de LI como LE, durante seis semanas, com dois grupos de alunos-professores, totalizando 65, de uma universidade do Vietnã. O grupo de tratamento utilizou no estágio um modelo de regência baseado em aconselhamentos, que teve apoio e acompanhamento de um professor orientador, de um conselheiro (orientador) da escola e de um professor regente. O grupo de controle não recebeu esse suporte e intervenção durante o estágio. Com o intuito de investigar o impacto do acompanhamento/aconselhamento nas práticas dos alunos-professores e suas percepções a esse modelo adotado, os dados foram gerados mediante questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com os dois grupos de alunos-professores. Os resultados revelaram que o grupo de tratamento obteve um apoio psicossocial constante de seus orientadores, o que não ocorreu com o grupo de controle. Os alunos-professores do grupo de tratamento afirmaram que tiveram maior suporte emocional e profissional, obtido pelos frequentes diálogos, discussões, interações entre eles e seus orientadores e o professor regente. Como consequência, relataram que suas práticas docentes foram mais eficientes. Dessa maneira, por esse estudo foi possível perceber evidências empíricas positivas na implementação desse modelo de estágio, que trouxe benefícios significativos para os alunos-professores, principalmente porque estes pontuaram que as dificuldades encontradas no estágio foram amenizadas pela parceria, amizade e confiança desenvolvidas durante o processo com seus pares. A investigação salienta, ainda, a necessidade de se rever a configuração do estágio supervisionado.

Dessa forma, por meio da pesquisa de Nguyen, H. T. M. (2013), apreendi que as percepções dos AP revelaram suas avaliações a respeito do modelo de acompanhamento/aconselhamento no contexto de estágio supervisionado, ocasionando a sua possível reconfiguração. Isto posto, afirmo que, embora os estudos sobre percepção compreendem outra área de pesquisa (REIS, 2015), esse estudo a considerou como um fator dos estudos cognitivos.

1.3.7 Considerações sobre Cognição e Cognição Situada no Âmbito Internacional

Nesta revisão da literatura (Apêndice B), evidenciei que os estudos, aqui elencados, foram realizados no campo de educação docente inicial e

continuada (SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; CHEN; CHENG, 2013; HU, 2013; WANG; LIN, 2013; HONGBOONTRI et al., 2013; BRUBACHER, 2013; YILDIRIM, 2013; SARIGOZ, 2013; BARNES; LOCK, 2013; CIROCKI et al., 2014; OWEN; DUNMILL, 2014; VO et al., 2014) e no ensino e aprendizagem de línguas (HU, 2013; RÄTTYÄ, 2013; NGUYEN, M. H., 2013; OWEN; DUNMILL, 2014; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014).

Com relação ao foco apresentado pelas pesquisas, identifiquei: crenças de professores sobre ensino e aprendizagem (BRUBACHER, 2013; HU, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014); percepções (BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; YILDIRIM, 2013; SARIGOZ, 2013; BARNES; LOCK, 2013), implementação de currículos (NGUYEN, M. H., 2013; HU, 2013); bases de conhecimento do professor (HU, 2013; BARNES; LOCK, 2013); novas tecnologias e ensino de línguas (SAQLAIN; MAHMOOD, 2013); prática docente (relação entre teoria e prática) (BRUBACHER, 2013; CIROCKI et al., 2014; CHEN; CHENG, 2013); educação a distância de professores (SARIGOZ, 2013); aquisição de línguas (LIN et al., 2014; VO et al., 2014); ensino e aprendizagem de línguas (HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; RÄTTYÄ, 2013); políticas educacionais (WANG; LIN, 2013); e desenvolvimento pessoal e profissional (CHEN; CHENG, 2013; OWEN; DUNMILL, 2014; VO et al., 2014) e orientação de estágio (NGUYEN, H. T. M., 2013).

Quadro 3 – Foco de investigação – cognição e cognição situada

FOCO	AUTORES
Orientação de estágio	Chen e Cheng (2013); Nguyen, H. T. M. (2013)
Crenças de professores sobre ensino e aprendizagem	Hu (2013); Brubacher (2013); Hongboontri e Keawkhon (2014)
Uso de tecnologias no ensino de línguas	Saqlain e Mahmood (2013)
Prática docente (desenvolvimento do professor; lacunas entre teoria e prática)	Brubacher (2013); Cirocki et al. (2014); Chen e Cheng (2013)
Percepções	Yildirim (2013); Brubacher (2013); Saqlain e Mahmood (2013); Hongboontri e Keawkhon (2014); Sarigoz (2013); Barnes e Lock (2013)
Implementação; elaboração de currículos	Nguyen, M. H. (2013); Hu (2013)
Educação de professores no ensino a distância	Sarigoz (2013)
Bases de conhecimento do professor	Barnes e Lock (2013); Hu (2013)
Aquisição de línguas	Vo et al. (2014); Lin et al. (2014)
Ensino e Aprendizagem de inglês	Hongboontri e Keawkhon (2014); Rättyä (2013)
Políticas educacionais	Wang e Lin (2013); Vazquez et al. (2013)
Desenvolvimento pessoal e profissional	Chen e Cheng (2013); Owen e Dunmill (2014); Vo et al. (2014)

Fonte: A autora.

No que se refere à perspectiva teórica adotada nessas investigações, destaco: teoria sociocultural de Vygotsky (CHEN; CHENG, 2013); ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT) (HU, 2013); crenças de professores sobre ensino e aprendizagem (HU, 2013; BRUBACHER, 2013); percepções, crenças, atitudes e ideologias (BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; SARIGOZ, 2013; BARNES; LOCK, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014); autonomia na aprendizagem de línguas (YILDIRIM, 2013); cognição e cognição situada (NGUYEN, M. H., 2013); formação reflexiva (CIROCKI et al., 2014); políticas educacionais contemporâneas (WANG; LIN, 2013); bases do conhecimento do professor (RÄTTYÄ, 2013; WANG; LIN, 2013; VO et al., 2014).

Quadro 4 – Perspectiva de investigação – cognição e cognição situada

PERSPECTIVA	AUTORES
Teoria sociocultural de Vygotsky	Chen e Cheng (2013)
Ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT)	Hu (2013)
Crenças de professores sobre ensino e aprendizagem	Hu (2013); Brubacher (2013); Owen e Dunmill (2014)
Percepções, crenças, atitudes e ideologias (discurso)	Brubacher (2013); Saqlain e Mahmood (2013); Sarigoz (2013); Barnes e Lock (2013); Hongboontri e Keawkhon (2014); Nguyen, H. T. M. (2013)
Autonomia de alunos-professores na aprendizagem de línguas	Yildirim (2013)
Cognição e cognição situada	Nguyen, M. H. (2013)
Formação reflexiva	Cirocki et al. (2014)
Inglês como língua global nas políticas educacionais contemporâneas; Profissionalismo do professor	Wang e Lin (2013); Vazquez et al. (2013)
Bases do conhecimento do professor	Rättyä (2013); Wang e Lin (2013); Vo et al. (2014)

Fonte: A autora

No que se refere à conceituação sobre cognição e cognição situada, esses estudos consideram que ações, atitudes, crenças, percepções, consciência, conhecimento e discurso podem ser um tipo de cognição ou fatores que a influenciam. Reitero que os estudos da cognição na área educacional analisam as “perspectivas, teorias leigas, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 108). Dessa forma, esses estudos dialogam com a literatura especializada e servem de base para o campo de formação docente inicial, pois privilegiam vários temas relacionados aos estudos na área da cognição,

coadunando-se com outros estudos e, ao mesmo tempo, ampliando seu foco investigativo.

Além disso, essa revisão me permite afirmar que nenhuma pesquisa oriunda da busca realizada por mim explorou um contexto congênere ao foco dessa tese. Nesse sentido, minha investigação amplia os estudos na área da cognição e cognição situada ao analisar cognições de AP em contexto de estágio supervisionado no processo de se tornarem professoras.

Essas investigações endossam uma visão de pesquisas caracterizadas como qualitativas, as quais me encorajaram a realizar minha pesquisa, considerando seus instrumentos, interesse pela pesquisa, métodos e procedimento.

Outro aspecto que identifiquei nessa busca diz respeito ao êxito evidenciado pelo alcance de resultados positivos por meio de implementação de técnicas e ferramentas tecnológicas. No fundo, para se atingir determinados objetivos, mudam-se os meios (novos métodos, modos), mas os fins são sempre os mesmos (valorizar o que dá certo). Assim, a apreciação recai sobre o modo e nas implicações dos resultados. Minha pesquisa não relata aspetos positivos, mas, preocupações maduras de AP no processo de se tornarem professoras, preocupações constantes com a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, essa tese não é um estudo concorrente com os elencados pela presente revisão.

1.3.8 Considerações sobre Cognição e Cognição Situada no Âmbito Nacional e Internacional

Com base nessa revisão, as pesquisas desenvolvidas com foco na cognição e cognição situada privilegiam vários aspectos que envolvem tanto o processo de ensino, quanto o de aprendizagem de línguas. Aliado a isso, os contextos contemplados são, em sua maioria, formação docente inicial e continuada. As bases teóricas utilizadas para ancorar esses estudos também são bem amplas, pois as pesquisas educacionais na área da cognição tendem a incorporar vários aspectos teórico-metodológicos (ALBRIGHT; NEVILLE, 2001). Ressalto, ainda, que alguns estudos tomaram a liberdade de considerar crenças e percepções como cognição. As pesquisas no campo educacional brasileiro, de modo geral, tendem a tratar de aspectos cognitivos (REIS, 2005; REIS; CECCI, 2010; REIS; VAN DE VEN,

2012) imbricados às crenças (BARCELOS, 2004, 2014; SILVA, 2010; ARAGÃO, 2010) e percepções de professores em formação docente inicial e continuada. Isso decorre dos diversos ângulos contemplados nas pesquisas sobre cognição, como percebi na própria definição de Borg (2003) ao afirmar que esse termo agrega as crenças, o conhecimento, as teorias, atitudes, imagens, hipóteses, metáforas, concepções e perspectivas dos professores. Em função dessa multiplicidade de conceitos, muitas vezes há confusões e falta de clareza conceitual entre os termos crenças, percepções e cognição. Como consequência, vários estudos tendem a considerar crenças como sinônimo de cognição (HU, 2013; BRUBACHER, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014; OWEN; DUNMILL, 2014), e percepções como sinônimo de cognição (YILDRIM, 2013; BARNES; LOCK, 2013; BRUBACHER, 2013; SARIGOZ, 2013; SAQLAIN; MAHMOOD, 2013; HONGBOONTRI; KEAWKHON, 2014). Outros consideram crenças e cognição como termos complementares (NISBET; ROSS, 1980 apud PAJARES, 1992); ou excludentes (REIS, 2005; REIS; VAN DE VEN, 2012).

Em contrapartida, após consultar a literatura especializada, entendi que crenças, expectativas, percepções, conhecimento são ou um tipo de cognição ou elementos que a influenciam. Consequentemente, os estudos que envolvem a cognição de professores, ao contemplarem um leque bastante variado de perspectivas (CALDERHEAD, 1996; REIS, 2005; BORG, 2003), tornam-se, por vezes, uma área altamente inclusiva, o que, aparentemente, favorece sua expansão. Por outro lado, sua consolidação tende a ser fragilizada, pois tal abertura impossibilita estudos mais profundos que possam delimitar a conceituação da cognição. Além disso, essa diversidade conceitual pode permitir que alguns conceitos sejam compreendidos e utilizados como complementares, pois parece que há várias definições utilizadas para o mesmo conceito, ou o mesmo conceito utilizado para se reportar a coisas diferentes, o que se evidencia em algumas pesquisas sobre crenças e cognição (BORG, 2003; BARCELOS, 2004, 2014; ARAGÃO, 2010; WOODS; ÇAKIR, 2011).

Com base na revisão da literatura nacional e internacional aqui apresentada, afirmo que os estudos sobre *cognição* e *cognição situada* servem de arcabouço teórico para essas diversas perspectivas. De acordo com a neurociência cognitiva, a cognição, ao abarcar algumas áreas do conhecimento, amplia seu leque de estudos. Por esse viés, considero que as pesquisas com foco na cognição de

professores contemplam tanto suas crenças, percepções, ações, quanto sua consciência e conhecimento. Assim, elas levam em consideração o que os professores pensam, como realizam suas ações, que percepções estão imbricadas no processo de fazer e na reflexão sobre esse fazer, ou seja, tais pesquisas englobam seus domínios reflexivos, sua consciência. Além disso, na área da cognição, várias pesquisas focam sua natureza ao analisar se ela sofre mudanças no decorrer de experiências adquiridas na prática (REIS; VAN DE VEN, 2012).

Isto posto, afirmo que minha tese apresenta seu ineditismo no que se refere ao seu contexto de geração de dados, visto que, por meio do mapeamento das pesquisas, há somente uma investigação que explora o contexto da prática de ensino de inglês de alunos-professores em educação docente inicial (NGUYEN, H. T. M., 2013). Mesmo assim, essa investigação difere da minha ao ter como foco o desenvolvimento do estágio baseado em um modelo de aconselhamento realizado em parcerias entre os alunos-professores e seus professores orientadores, supervisores e professores regentes.

Outro fator que revela o ineditismo desta tese diz respeito à unidade de análise adotada nesta pesquisa: cognição e cognição situada como termos aglutinados. Apenas o estudo de Nguyen, M. H. (2013) utilizou essa perspectiva. Sendo assim, esta tese apresenta-se como referência para os futuros trabalhos nessa área, porque Nguyen, M. H. (2013) utilizou-se desse aparato teórico para analisar a elaboração de currículos em cursos de licenciatura, o que difere desta investigação ao focar a construção do conhecimento de alunos-professores no processo de se tornarem professores.

Nesse sentido, reafirmo que as pesquisas aqui revisadas, na área da cognição e cognição situada, com base na busca por mim realizada, têm explorado o conhecimento, as crenças, a consciência, a percepção, dentre outros, tanto na área de formação docente inicial, quanto continuada, com foco também no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ao considerar os contextos de ensino que têm sido contemplados nesses estudos, tais como institutos de idiomas, instituições de ensino superior, cursos universitários não relativos à formação do professor de línguas e educação básica, afirmo que a área lacunar ainda recai nas investigações que têm como contexto o estágio supervisionado, especificamente a cognição de AP no processo de aprender a ser professor.

Dessa forma, pondero que essas afirmações e conclusões estão calcadas nas pesquisas que compuseram a busca realizada, inscritas por seus autores, as quais ilustraram alguns dos estudos que podem ser encontrados nas pesquisas voltadas para a área da cognição e cognição situada.

1.4 PESQUISA-AÇÃO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] a pesquisa-ação é responsável pela geração do conhecimento válido, do desenvolvimento teórico e das melhorias sociais prometidas pelas ciências sociais convencionais (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 93).

Especificamente nesta seção, trato de conceitos e estudos referentes à pesquisa-ação, bem como contextualizo os estudos voltados para o uso da reflexão na educação docente. Empreendo, também, uma revisão bibliográfica relativa aos estudos que utilizaram a pesquisa-ação como aporte metodológico no cenário nacional e internacional. Para finalizar o capítulo, faço algumas considerações referentes à contribuição dessa metodologia de pesquisa para a área educacional e aponto suas limitações.

1.4.1 Ensino e Prática Reflexiva

Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights (KORTHAGEN, 2001, p. 58)¹³.

O ensino reflexivo tem sido considerado pela literatura profissional no âmbito da educação docente, particularmente na área de ensino de LI, uma ferramenta crucial para que professores em formação inicial e continuada possam compreender o seu contexto de ensino e as condições sociais e políticas que influenciam esse ensino.

Estudos relativos à educação de professores pelas lentes da abordagem reflexiva datam do final da década de 1980 e início da década de 1990, tanto em pesquisas desenvolvidas no cenário educacional brasileiro, quanto internacional, principalmente na área da Linguística Aplicada. Essa corrente surgiu

¹³ “Reflexão é o processo mental de tentar estruturar ou reestruturar uma experiência, um problema, ou um conhecimento existente ou percepções” (KORTHAGEN, 2001, p. 58).

contra um modelo de formação de professores baseado em técnicas de ensino em que o professor era considerado executor de currículos. Dessa forma, o ensino voltado para a reflexão permitia que os professores entendessem

[...] as razões e racionalidade associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse [...] a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, de Donald Schön (1983), a prática reflexiva passou a fazer parte dos temas recorrentes no campo da formação docente mundial e uma vasta literatura começou a ser produzida. No Brasil, essa corrente foi representada por Paulo Freire e, na Europa, por Jurgen Habermas (ZEICHNER, 2008).

Nessa perspectiva, a reflexão passou a ter um lugar central na educação de professores ao reagir contra as pesquisas que apontavam uma lacuna entre a dicotomia teoria e prática (KORTHAGEN, 2001). Essa postura reflexiva, que passou a fazer parte da vida dos profissionais da educação, teve por objetivo auxiliá-los a se tornarem mais críticos e conscientes de suas práticas pedagógicas.

Ao considerar as razões que emergiram dessa necessidade de se desenvolver e formar professores críticos e reflexivos, Korthagen (2001) cita:

1. Capacitar os professores a analisar, discutir, avaliar e mudar sua própria prática;
2. Promover o reconhecimento do ensino como social e político;
3. Capacitar os professores a avaliarem as questões morais e éticas presentes no contexto da sala de aula;
4. Encorajar os professores a terem responsabilidade sobre seu crescimento profissional e mais autonomia em suas práticas;
5. Facilitar aos professores o desenvolvimento de suas próprias teorias com base em suas práticas pedagógicas;
6. Fortalecer os professores para se posicionarem ativamente frente ao futuro das decisões educacionais.

Com base nessas razões, alguns estudiosos apresentam contribuições valiosas a respeito do conceito de reflexão. Dewey (1933) é considerado um dos principais representantes dessa abordagem. Este autor, grande ícone do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX, defende a ideia de que “a reflexão não envolve uma

sequência de ideias simplesmente, mas uma consequência [...]” (DEWEY, 1933, p. 4-5), formando uma “cadeia de pensamentos” utilizados para um objetivo comum. O pensamento reflexivo é tido como valioso na visão do autor, pois é capaz de transformar uma ação impulsiva em uma ação inteligente, a qual tem suas justificativas e consequências. Esse estudioso, ao valorizar a experiência do professor, afirma que a reflexão, ao ocorrer nas práticas pedagógicas, possibilita ao professor um olhar reflexivo às suas ações e consequências.

Outros estudiosos como Schön, Zeichner, Calderhead, dentre outros, também são considerados referências mundiais nessa área. Schön (1983), filósofo e pesquisador na área de ciências sociais, propõe uma educação profissional que valoriza as práticas como momentos de construção de conhecimento por meio de reflexões, análises e problematizações. O autor apresenta e define dois modos de reflexão: 1. Reflexão-na-ação¹⁴, ou seja, reflexão realizada durante a ação; e 2. Reflexão-sobre-ação¹⁵, isto é, reflexão feita antes e/ou após as ações. Em sua acepção, os praticantes, ao refletirem durante a sua prática, tornam-se investigadores de sua própria atuação e utilizam-se de seu conhecimento tácito para atribuírem sentidos às suas ações. Frente a novas situações que extrapolam suas rotinas, os profissionais reflexivos podem criar e/ou construir novas soluções, assim como buscar novos caminhos para suas práticas.

Zeichner (1994, 2003, 2008; TABACHNICK; ZEICHNER, 1999; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005), pesquisador americano e referência mundial em pesquisa-ação na área educacional, sustenta que a abordagem reflexiva também pode ser compreendida como reação contra a concepção de professores vistos como técnicos, meros aplicadores de reformas educacionais e membros passivos no contexto educacional. Em sua visão, em uma prática reflexiva deve-se estabelecer relações entre as ações e seus valores éticos, morais e políticos. A partir dessa roupagem reflexiva, segundo o autor, esperava-se que tanto os professores quanto os educadores de professores pudessem atuar como membros ativos frente às reformas educacionais. Além disso, complementa que o termo reflexão também se refere ao reconhecimento do conhecimento produzido além da esfera acadêmica, ou seja, a valorização do conhecimento produzido no contexto da

¹⁴ Reflection-in-action.

¹⁵ Reflection-on-action.

educação básica. Ainda conforme Zeichner (1994, p. 11), outro aspecto inerente ao *slogan* reflexão remete ao

[...] reconhecimento que o processo de aprender a ensinar continua durante toda a carreira de um professor, um reconhecimento de que não importa o que façamos em nossos programas de educação de professores, e não importa quão bem o façamos, na melhor das hipóteses, podemos apenas preparar os professores para *começarem* a ensinar¹⁶.

Nesse sentido, o conceito de ensino reflexivo requer compromisso assumido pelos educadores de professores a auxiliarem os alunos-professores a desenvolverem suas habilidades para estudar sua própria prática com o intuito de se tornarem melhores e mais compromissados ao longo de suas carreiras (KORTHAGEN, 1993). O fato de o ensino reflexivo relacionar-se com o crescimento profissional do professor por meio de análises, avaliações e auto avaliações requer uma postura crítica, compromissada e responsável.

Algumas críticas oriundas dessa perspectiva questionam se realmente todos os profissionais estão dispostos a refletir sobre suas práticas e como esses momentos reflexivos são realizados e avaliados. Além disso, de acordo com Zeichner (2008, p. 545), o termo reflexão não pode ser utilizado “como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas”. Na visão do autor, a formação docente tem o compromisso de agregar não somente a reflexão individualizada, mas uma reflexão que contemple as outras dimensões que envolvem o sistema educacional, a saber: 1) pessoais (efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) acadêmicas (efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos); e 3) políticas (efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes).

Isto posto, ao considerar as críticas frente a esse movimento, muitas vezes, interpretado como um *slogan* que tomou conta do cenário educacional no século XX (PIMENTA, 2002), o ensino reflexivo, de acordo com Calderhead (1989), tem se justificado ao promover desenvolvimento profissional e ao caminhar na contramão das bases propostas pelo ensino técnico e pela abordagem

¹⁶ [...] a recognition that the process of learning to teach continues throughout a teacher's entire career, a recognition that no matter what we do in our teacher-education programmes, and no matter how well do them, at best, we can only prepare teachers to *begin* teaching (Grifos do autor).

comportamental e ao salientar o pensamento do professor, levando-o à sua emancipação e autonomia profissional. Além disso, ele é interpretado

[...] como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo ‘de cima para baixo’, que envolvem os professores apenas como participantes passivos (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Zeichner (2008) ainda assevera que esse movimento é uma maneira de reconhecer que os professores possam exercer papel ativo na elaboração dos objetivos e finalidades de seu trabalho. Outro aspecto inerente à reflexão ressaltado pelo autor diz respeito à compreensão de que a produção de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem não se reduz às universidades, ao reconhecer a importância do conhecimento prático do professor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para finalizar, Feiman-Nemser (2001) afirma que os educadores de professores, ao assumirem práticas pautadas na abordagem reflexiva, precisam propiciar momentos em que os futuros professores possam internalizar as habilidades necessárias para aprenderem a ser professores melhores capacitados ao longo de sua educação continuada. “O pensamento reflexivo é essencial tanto à aprendizagem dos professores quanto a de seus alunos” (RODGERS, 2002, p. 842). Isto posto, passo, a seguir, para a abordagem da pesquisa-ação, uma perspectiva metodológica que atende aos princípios de uma prática reflexiva.

1.4.2 Pesquisa-ação: Origem

Originada nos Estados Unidos da América (USA), no início da década de 1940, nas Ciências Sociais, o termo pesquisa-ação foi cunhado na literatura pelo psicólogo alemão Kurt Lewin¹⁷ (1890-1947), considerado o proponente desse tipo de pesquisa. Inicialmente, esse termo foi utilizado na área da Sociologia e, posteriormente, na Psicologia, e atualmente sendo recorrente no campo

¹⁷ Nasceu na Prússia, sendo filho de família judaica de classe média. Iniciou curso de graduação em Medicina (Universidade de Frieberg) e concluiu em Biologia (Universidade de Munique). Titulou-se Doutor junto à Universidade de Berlim, interessado na Filosofia da Ciência e na Psicologia da Gestalt. Nessa universidade, lecionou no instituto de Psicologia, onde fez nome, até ser convidado a ser professor visitante na Universidade de Standford. Em 1933, com o agravamento de tensões na Alemanha, mudou-se com esposa e filha para os EUA. Permaneceria na Universidade de Iowa até 1944 (REIS, 2012).

educacional. O trabalho de Lewin teve grande impacto na psicologia social ao focar seus estudos na aprendizagem experiencial, em dinâmicas de grupos e na pesquisa-ação (SMITH, 2001)¹⁸.

A preocupação de Lewin em relação à pesquisa recaía na gestão ou engenharias sociais e seus estudos tinham como foco a comparação entre as condições e os efeitos das várias formas de ação social e de investigação para tal fim (REIS, 2012). Inicialmente, as pesquisas desenvolvidas por Lewin objetivavam mudança de hábitos alimentares e mudança de atitudes da população, frente aos grupos minoritários. Além disso, almejavam construção de relações democráticas, participação dos envolvidos, reconhecimento dos direitos dos grupos minoritários e de que há mudanças significativas na ação dos sujeitos quando estimulados por decisões tomadas em grupos (FRANCO, 2005).

Lewin (1945) sublinha que a pesquisa-ação teve como propósito solucionar os problemas sociais enfrentados pela sociedade em sua época e também contribuir com a inexistência de pesquisas que integrassem ciência e prática. A sua aplicação nas ciências sociais, na psicologia e na topologia, pode, então, ser caracterizada como pesquisa de gerenciamento social ou engenharia social, considerada um tipo de pesquisa-ação que busca compreender as condições e os efeitos de várias formas de ação social (SMITH, 2001)¹⁹. Essa metodologia de pesquisa também foi inserida na área educacional a partir da necessidade de se aproximar os aspectos teóricos aos práticos, ou seja, superar as lacunas existentes entre a teoria restrita às universidades e a prática docente. Ademais, sua intenção é construir uma ponte entre o abstrato e o concreto, entre uma ação social e a teoria social (LEWIN, 1945). Assim, a pesquisa-ação teve como objetivo aproximar o professor do campo da pesquisa acadêmica:

[...] a pesquisa-ação começou a ser implementada com a intenção de ajudar aos professores na solução de seus problemas em sala de aula, envolvendo-os na pesquisa (ENGEL, 2000, p. 182).

A pesquisa-ação proposta por Lewin (1945), em um contexto de pós-guerra, com uma abordagem de pesquisa experimental e de campo, enfocava a

¹⁸ Pesquisador e educador do centro da Aprendizagem em desenvolvimento da aprendizagem de Londres. Pesquisador no YMCA George Williams College, Londres e professor visitante na comunidade educacional na Universidade de Strathclyde.

¹⁹ SMITH, Mark K. **Kurt Lewin**: groups, experiential learning and action research. 2001. Disponível em: <<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>>. Acesso em: out. 2014.

dinâmica e o funcionamento dos grupos. Lewin e seus alunos conduziram testes em fábricas e nas vizinhanças para demonstrar os ganhos na produtividade por meio de participação democrática, ao invés de uma coerção autocrática. Além disso, por meio da pesquisa-ação, evidenciaram como desenvolver as relações sociais em grupos para manter a comunicação e a cooperação. Para Lewin e seus seguidores, a pesquisa-ação era sinônimo de participação democrática. Em algumas de suas pesquisas realizadas em fábricas, Lewin dividiu os trabalhadores em dois grupos: 1. O que recebia treinamento direto, com pouca oportunidade para questionamentos; 2. O que era encorajado à discussão e decisão das tarefas. No final de suas observações, o pesquisador concluiu que o segundo grupo aprendia as tarefas de modo mais rápido e o moral se manteve mais elevado. Além disso, Lewin percebeu que os espaços em que os questionamentos e a participação democrática estavam presentes eram menos problemáticos e havia maior produtividade (LEWIN, 1945).

Outra constante preocupação de Lewin centrava-se no aumento da autoestima de grupos minoritários ao auxiliá-los a ter independência, equidade e cooperação por meio desse tipo de pesquisa (LEWIN, 1945) e ao superar a exploração e colonização. Nessa perspectiva, Lewin utilizava-se da ciência social como uma forma de resolver os conflitos sociais (ADELMAN, 1993)²⁰. Esse tipo de pesquisa passou a ser encorajado no período de 1930 a 1960, com o intuito de estimular a democracia ao invés da autocracia, em diversos contextos sociais (família, escola, trabalho).

Para Franco (2005)²¹, a maneira com que Lewin desenvolveu a pesquisa-ação teve grande aceitação no desenvolvimento das empresas e no sistema organizacional. A partir dessa concepção, a pesquisa-ação se fragmentou e sofreu algumas modificações no início dos anos 1980, quando da inclusão da perspectiva da teoria crítica de Habermas. Como consequência, afirma a autora, passa a ter como objetivo melhorar a prática docente. Essa nova concepção da pesquisa-ação, segundo Kemmis (1980)²², ressurgiu por meio dos trabalhos

²⁰ Professor pós-doutor em Ciências da Educação, Universidade de Londres. Desde 1972 leciona no Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, Universidade de East Anglia, Reino Unido.

²¹ Pedagoga e doutora em Educação. Docente no programa de mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

²² Professor e pesquisador no Instituto de pesquisa para a prática profissional, Aprendizagem e Educação na Universidade Charles Sturt, Wagga Wagga. Seus estudos têm se concentrado na prática profissional, educação indígena, pesquisa-ação participatória e métodos qualitativos na pesquisa educacional.

conduzidos por Elliot (1978)²³ e Adelman na universidade de East Anglia, Grã-Bretanha. Tais pesquisas tiveram sua base em Lewin e Stenhouse (1975)²⁴, e se caracterizaram como proposta para a resolução de problemas. Ela assume seu caráter político e ético ao objetivar a emancipação de seus participantes, e ao prever participação crítica, moldada por constante reconstrução e reestruturação de sentidos e práticas em seu processo. Além disso, a pesquisa-ação tornou-se um meio para o desenvolvimento de pensamentos reflexivos, discussões, tomadas de decisão, ações, avaliações e revisões de modo participativo e democrático e menos alienado.

Para Lewin (1945), esse tipo de pesquisa se define por meio de discussões de problemas seguidas de decisões tomadas em grupos sobre como proceder frente a determinado problema. Além disso, o autor afirma que esse tipo de pesquisa se refere à inclusão de uma participação ativa pelos membros dos grupos perante algum problema, seguida de investigação desse problema, tomadas de decisões, monitoramento e notas de observação constantes. Todas essas etapas eram analisadas para que novas decisões e/ou ações fossem concluídas, (re)planejadas e colocadas em prática.

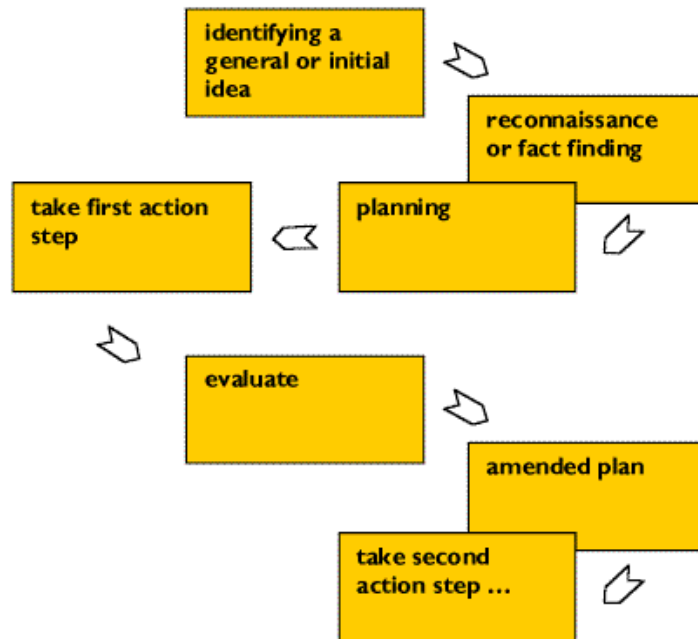
Ainda de acordo com o autor a pesquisa-ação, ao adotar formas espirais²⁵ em sua realização, tem seu início na identificação de um objetivo a ser alcançado. Segue-se então por meio de avaliações desse objetivo com o intuito de traçar planos para a execução das atividades. Por meio dessa avaliação, algumas mudanças quanto ao objetivo podem acontecer. Passa-se, então, para a execução das atividades planejadas. Esses passos enfatizam a necessidade do “reconhecimento” das ações, o que permite que elas possam ser reavaliadas durante o processo de execução. Nesse âmbito, pode-se apreender que a pesquisa-ação para o estudioso é compreendida como um sistema em espiral, composto por ciclos que envolvem planejamentos, execuções, “reconhecimento”, avaliações e novas ações (LEWIN, 1946, p. 5) (Figura 1).

²³ Historiador inglês e professor emérito na Universidade de Oxford e membro honorário da Faculdade de Oriel, Oxford e Trinity, Cambridge.

²⁴ Educador inglês e pesquisador na área de formação de professores e desenvolvimento profissional.

²⁵ “A forma em espiral representa o processo da ação, da aprendizagem a partir dessa ação, e desse modo, há melhorias sobre essa ação, em um processo contínuo” (KORTHAGEN, 2001, p. 60).

Figura 1 – Pesquisa ação, segundo Lewin²⁶



Fonte: Smith (2001)²⁷.

Ao considerar seus objetivos e metodologias, “das Ciências Sociais para a Educação, a pesquisa ação vem sendo adotada não raro quando o foco e o contexto são a formação de professores e os objetivos são solucionar ou atenuar algum problema” (REIS, 2012)^{28, 29}. A partir disso, essa metodologia passou a ser utilizada em ambientes escolares durante a prática de ensino ou no estágio supervisionado, com o intuito de contribuir com a formação de professores e com o modo de conduzir pesquisas e lidar com os desafios da sala de aula (CRAIG, 2009)³⁰. Esse tipo de pesquisa é recomendado no momento em que um problema é identificado na prática de sala de aula, por exemplo. Dessa forma, mudanças são necessárias e o desejo de melhoras impulsiona os caminhos a serem percorridos por esse tipo de pesquisa.

Assim, essa pesquisa surge como justificativa para amenizar a lacuna existente entre pesquisas de cunho teórico e pesquisas que tratam de aspectos práticos, assim como a necessidade de implementar teorias educacionais

²⁶ Identificar uma ideia geral ou inicial; reconhecimento de um fato; planejamento; tomada do primeiro passo; avaliação; plano de correção; segundo passo de ação.

²⁷ <http://infed.org/mobi/kurt-lewin-groups-experiential-learning-and-action-research/>

²⁸ Texto obtido em momentos de orientações presenciais.

²⁹ Professora e pesquisadora na área de Leitura Crítica e Letramento Crítico, Cognição e Análise Crítica do Discurso, Universidade Estadual de Londrina.

³⁰ Dorothy Craig, professora na área de educação, relata em seu livro “Action Research Essentials” (2009) suas experiências com a pesquisa-ação com alunos das Ciências Sociais.

em contextos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa-ação se caracterizou como um instrumento teórico-prático que pudesse auxiliar os profissionais da educação frente às dificuldades encontradas em sala de aula. Craig (2009) adiciona que essa pesquisa também objetiva promover melhora no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Pelo viés desse tipo de investigação, procuram-se meios, de certa forma inovadores, que possam intervir na prática. Consequentemente, esse tipo de pesquisa proporciona o desenvolvimento profissional do professor (NUNAN, 2006³¹; ENGEL, 2000).

Ao almejar a resolução de problemas, nos moldes originalmente concebidos por Lewin, a pesquisa-ação não garante um caráter democrático, em que a pesquisadora e os participantes (no caso desta pesquisa), ou ainda colaboradores da pesquisa atuam de forma colaborativa. Greenwood e Levin (2006, p. 102), pesquisadores e autores de livros que tratam da pesquisa-ação, descrevem-na como: 1. Investigação colaborativa entre pesquisador e participantes, em que todas as contribuições são consideradas significativas e passíveis de reflexões e construção de novos significados; 2. Oportunidade para o enriquecimento do conhecimento e troca de experiências; 3. Forma de produção de resultados válidos; 4. Meio para resolução de problemas da vida real. Diante de tal descrição, esse tipo de pesquisa, ao visar à produção de conhecimentos, beneficia-se da ação e reflexão em prol de mudanças sociais.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação na área educacional objetiva pesquisar as ações humanas avaliadas como inaceitáveis sob determinados aspectos, as quais podem sofrer mudanças, exigindo, de certa forma, uma resposta prática. As situações identificadas como problemáticas são interpretadas sob o olhar dos envolvidos naquela prática (professores, alunos, etc.). Segundo o autor, a pesquisa-ação se caracteriza como situacional ao procurar resolver um problema específico de uma dada situação; é autoavaliativa, o que possibilita avaliar as mudanças de forma constante ao prever alterações e redefinições no planejamento de forma cíclica.

Outros conceitos também são utilizados para situar e descrever essa metodologia de pesquisa. Um deles refere-se ao termo “investigação de base

³¹ Professor e renomado linguista aplicado na área de ensino de línguas (TESOL). Professor emérito na Universidade de Hong Kong.

comunitária”³², empregado por Craig (2009, p. 3), ao afirmar que esse tipo de investigação ocorre em contextos nos quais se tem uma determinada prática, nesse caso, a de sala de aula. Lewin utiliza o termo comunidade de prática³³. Além desses, Craig (2009, p. 3) considera a pesquisa-ação um “processo intensivo de campo”, ou seja, um processo que requer do pesquisador um papel ativo no contexto investigado, sendo um participante observador e um instrumento de pesquisa.

Ainda em conformidade com a mesma pesquisadora, há algumas definições utilizadas para se caracterizar os principais aspectos teóricos da pesquisa-ação nesse contexto, a saber: 1. Pesquisa conduzida por professores e para professores (em pré-serviço ou em serviço); 2. Foco na prática com o intuito de melhorá-la; 3. Mudanças positivas; 4. Natureza participativa; 5. Envolvimento da comunidade de aprendizes, do contexto investigado e a comunidade de prática; 6. Resultado compartilhado entre os envolvidos; 7. Sistemática e estruturada; 8. Foco em problemas, temas, preocupações existentes em uma determinada prática.

No campo da pesquisa-ação, o professor não desenvolve somente o seu papel de educador, mas também de professor-pesquisador, o qual se caracteriza como profissional detentor da experiência no campo educacional. Craig (2009, p. 2) assevera que o professor é a melhor fonte de informação na sala de aula, pois ele geralmente se engaja em investigações e considera o processo de ensino e aprendizagem. Isso é possível em função de seu conhecimento da prática e também por conviver imerso aos dados disponíveis no ambiente de sala de aula. Por meio desse tipo de pesquisa, professores podem usar seu conhecimento para conduzir uma investigação sistemática que propicia melhoras em sua prática e soluciona possíveis problemas.

Ainda de acordo com Craig (2009), a pesquisa-ação, de natureza participativa, capacita o pesquisador a estudar um contexto naturalista, engaja-o em uma avaliação metódica de uma situação específica ao examinar seus detalhes, coletar seus dados e ao analisá-los para se pensar em um desenho de pesquisa-ação que o conduza a mudanças, tanto em seu modo de agir, quanto no de pensar. Para a autora, esse tipo de pesquisa compreende as seguintes etapas: 1. Identificação de um problema; 2. Geração de dados; 3. Análise dos dados; 4. Projeção de um plano intervencionista; 5. Implementação desse plano. A pesquisa-ação é a combinação da autodescoberta do conhecimento, da experiência e/ou

³² Community-based research.

³³ Community of practice.

conhecimento do profissional e da riqueza do ambiente da sala de aula para se investigar. Conforme Craig (2009, p. 31):

A sala de aula torna-se o laboratório para se promover aprendizagem por meio da prática, a autodescoberta da aprendizagem e a construção do conhecimento e do significado, conduzindo a melhoras constantes³⁴.

Diante dessas considerações, Craig (2009) apresenta três justificativas para que o professor possa se engajar no desenho metodológico da pesquisa-ação. A primeira diz respeito ao seu método eficaz na resolução de problemas, ao trazer benefícios à própria prática. Nessa perspectiva, esse processo promove crescimento profissional e mudanças, além de capacitar o professor e seus praticantes a se tornarem especialistas em seu campo de investigação. A segunda justificativa ressalta o método como ideal ao tratar de objetivos que estão no campo do domínio dos professores, ou seja, aqueles que envolvem a prática docente. Além disso, a pesquisa-ação promove colaboração ao encorajar seus envolvidos (alunos e professores, por exemplo) em ações que promovam melhores condições, nesse caso, de ensino e aprendizagem.

Outro estudioso e pesquisador educacional na área das ciências sociais é Korthagen (2001). Este autor, ao considerar a relação entre ação, aprendizagem e reflexão, baseado em sua abordagem realista³⁵ de ensino, critica os modelos baseados nas abordagens tradicionais de um ensino técnico e racionalista, os quais, segundo o autor, criam lacunas entre a teoria e a prática e apresentam limitações com relação ao desenvolvimento dos aspectos práticos desse processo. Dessa forma, o pesquisador, ao considerar esses aspectos, afirma que a educação

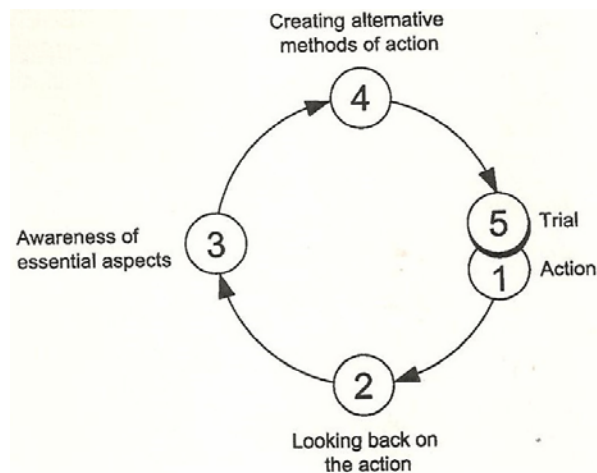
³⁴ “The classroom becomes the laboratory for promoting learning by doing, self-discovery learning, and construction of knowledge and meaning, thus leading to continuous improvement”.

³⁵ “A abordagem realista tem sua origem no desejo de resolver a lacuna existente entre a teoria e a prática [...]” (KORTHAGEN, 2001, p. 255). “A educação docente realista se inicia a partir de problemas oriundos da prática e preocupações vivenciadas por (alunos) professores em contextos reais de ensino. Seu objetivo é promover uma reflexão sistemática dos (alunos) professores sobre suas próprias práticas e sobre os desejos, sentimentos, pensamentos e ações dos seus alunos no contexto educacional e sobre as relações entre esses aspectos” (KORTHAGEN, 2001, p. 257). “Um programa de educação docente realista deveria auxiliar os professores a tornarem conscientes de suas necessidades de aprendizagem, a encontrarem experiências úteis, e a refletirem sobre essas experiências” (KORTHAGEN, 2001, p. 256). “The realistic approach has its roots in a wish to bridge the gap between theory and practice [...]” (KORTHAGEN, 2001, p. 255). “Realistic teacher education starts from concrete practical problems and the concerns experienced by (student) teachers in real contexts. It aims at the promotion of systematic reflection of (student) teachers on their own and their student’s wanting, feeling, thinking, and acting, on the role of context, and on the relations between those aspects” (KORTHAGEN, 2001, p. 257). “A realistic teacher education program should help student teachers to become aware of their learning needs, to find useful experiences, and to reflect on these experiences” (KORTHAGEN, 2001, p. 256).

de professores necessita de mudanças no modo de pensar o processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de promover melhoras no desenvolvimento profissional do educador. Assim, Korthagen (2001) assevera que essa mudança deve considerar as necessidades, preocupações e as experiências práticas dos AP como elementos centrais nos programas de educação docente, além de promover espaços para que esses AP possam refletir sobre os aspectos teórico-práticos, com ênfase no conhecimento adquirido na e por meio da prática docente.

Como consequência, esse pesquisador, ao considerar a reflexão sobre a ação como aspecto central nos modelos de formação docente, propõe o ciclo ALACT³⁶ para promover reflexão na educação docente inicial durante a prática pedagógica, ou seja, no processo de aprender a ser professor. Esse ciclo facilita a visualização de procedimentos de realização de uma pesquisa-ação e compreende cinco etapas: 1. Ação; 2. Olhar retrospectivo à ação; 3. Consciência dos aspectos essenciais em uma ação; 4. Criação de métodos alternativos de ação; e 5. Tentativa. Essas etapas repetem-se em cada ação, sendo consideradas cíclicas, conforme retrata a Figura 2.

Figura 2 – Processo ideal de reflexão, segundo o ciclo pentafásico de Korthagen³⁷



Fonte: Korthagen (2001, p. 62).

Korthagen (2001) assinala que o ciclo tem seu início com base em uma **ação** concreta, que compreende a sua primeira fase. Essa ação pode ser ilustrada como a explicação de um determinado exercício ou até mesmo pelo

³⁶ The ALACT model describing the ideal process of reflection: 1. Action; 2. Looking back on the action; 3. Awareness of essential aspects; 4. Creating alternative methods of action; 5. Trial.

³⁷ 1. Ação; 2. Olhar retrospectivo à ação; 3. Consciência dos aspectos essenciais; 4. Criação de métodos alternativos de ação; 5. Tentativa.

gerenciamento de uma aula. A segunda fase, **Olhar retrospectivo à ação**, examina possíveis problemas ou ações não planejadas que ocorreram durante a execução daquela ação. Nessa fase, o aluno-professor tem a oportunidade de verificar sua prática pedagógica e se posicionar frente a suas escolhas e limitações, sempre com vistas à reflexão. Na próxima fase, denominada **Consciência dos aspectos essenciais**, o aluno-professor, ao examinar suas ações e decisões tomadas na prática, avaliam-nas e torna-se consciente de seus atos. Nesse caso, é comum o aluno-professor, ao perceber suas fraquezas, fazer novos planos ou rever o seu planejamento inicial. Como consequência, as ações são retomadas e/ou modificadas para que o objetivo da aula, por exemplo, seja atingido. Nesse processo, o aluno-professor pode criar novas maneiras de ensinar e rever outros métodos didáticos. A quarta fase do ciclo, **Criação de métodos alternativos de ação**, envolve profundo desenvolvimento do conhecimento teórico-prático do aluno-professor. Para finalizar o ciclo, uma nova ação pode ser realizada, a qual se caracteriza como uma **tentativa**. E assim, o ciclo se repete.

Com o intuito de auxiliar os educadores de professores a promoverem e desenvolverem as fases propostas pelo ciclo ALACT em momentos de orientação, Korthagen (2001) traz algumas características de cada uma dessas fases e apresenta algumas questões e ou instruções norteadoras. Com relação à fase 1 (**Ação**), o autor esclarece que o aluno-professor deve submeter-se e escolher uma ação já realizada para refletir sobre ela, não necessariamente uma ação problemática ou complexa. Na fase 2 (**Olhar retrospectivo à ação**), o professor precisa estimular o aluno-professor a pensar sobre suas ações e apresentar suas considerações. Nesse sentido, essa fase compreende a reflexão do aluno-professor sobre seu modo de agir, pensar e sentir, em seu contexto de ensino. Para que isso ocorra, Korthagen (2001) afirma ser necessário que o aluno-professor aceite rever suas necessidades e limites. Outra característica dessa fase relaciona-se à empatia, isto é, à capacidade de se compreender o outro e de se comunicar com o outro. A honestidade e a espontaneidade também são cruciais nessa fase; tanto o professor quanto o aluno-professor precisam manter uma relação verdadeira e assumir seus papéis reais. Aliado a isso, é importante que o aluno-professor esteja ciente de que a reflexão deve ocorrer sobre algo concreto e não sobre ações abstratas e comentários vagos e inexpressivos.

A terceira fase (**Consciência dos aspectos essenciais**) é norteada por questões que auxiliam o aluno-professor a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, a qual torna essa prática reflexiva mais concreta e significativa (Figura 3).

Figura 3 – Questões para a 3ª fase pentafásica do ciclo de Korthagen (2001)³⁸

0. Qual é o contexto?	
1. O que você queria?	5. O que queriam os alunos?
2. O que você fez?	6. O que os alunos fizeram?
3. Em que estava pensando?	7. Em que os alunos estavam pensando?
4. Como você se sentiu?	8. Como os alunos se sentiram?

Fonte: Korthagen (2001, p. 121).

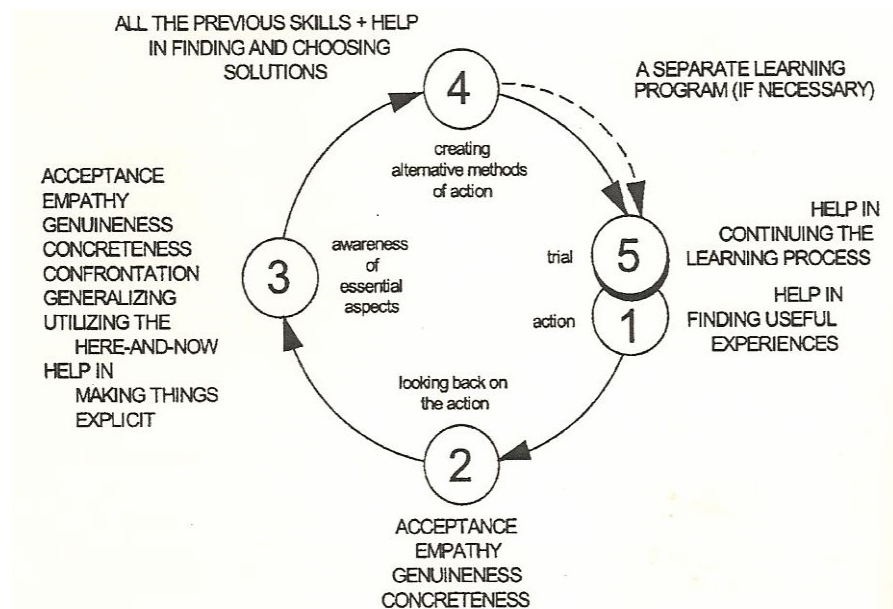
Na acepção de Korthagen (2001), tais perguntas poderão iniciar reflexões a respeito da prática dos alunos-professores, e indicarão possíveis mudanças e/ou adaptações dos seus planos de aula. A partir desse contexto, o autor, ao defender a ideia da sua abordagem realista, salienta que nessa fase é importante que o professor estimule o aluno-professor a problematizar os aspectos práticos, ou seja, aqueles oriundos da teoria com ‘t’ minúsculo, referentes às necessidades específicas e preocupações abordadas pelos alunos-professores, durante o processo de reflexão. A teoria com ‘T’ maiúsculo poderá, no decorrer desse processo, oferecer suporte teórico às reflexões. É importante sinalizar que a teoria não é uma simplificação do conhecimento acadêmico, mas sim conhecimento pessoal relevante e mais próximo dos contextos de prática. Tanto ‘teoria’ quanto ‘Teoria’ permeiam o processo de reflexão e, ambas, desempenham papéis distintos e relevantes nesse processo.

Na quarta fase (**Criação de métodos alternativos de ação**), espera-se que o aluno-professor seja capaz de procurar soluções e/ou ajustes para as lacunas identificadas em sua prática. É papel do professor orientador perceber essa capacidade e ajudá-lo com apresentação de ideias, caso seja necessário. Novamente, o autor destaca a importância do aluno-professor aceitar as sugestões, comentários, além de se manter a empatia e a naturalidade na relação de orientando e orientador.

³⁸ 0. What is the context?; 1. What did you want?; 2. What did you do?; 3. What were you thinking?; 4. How did you feel?; 5. What did the students want?; 6. What did the students do?; 7. What were the students thinking?; 8. How did the students feel?

A última fase (**Tentativa**) é semelhante à primeira. O que as difere é a aprendizagem desenvolvida pelo aluno-professor ao perpassar por todas as fases do ciclo ALACT. Korthagen (2001) salienta em todo o processo de descrição de cada uma das fases que elas, ao serem vivenciadas pelo aluno-professor, não necessariamente ocorrem somente uma vez, pois concebe esse ciclo como espiral, ou seja, o ciclo inicia-se com uma ação, a qual pode ser analisada em todas as fases, diversas vezes. Sendo assim, essas fases configuram a maneira como Korthagen conceitua o processo de reflexão via desenho metodológico de pesquisa-ação baseado naquele proposto por Lewin (1945). A Figura 4 ilustra, de forma sucinta, as habilidades desenvolvidas e previstas pelos AP em cada fase do ciclo.

Figura 4 – Habilidades previstas para cada fase do ciclo pentafásico de Korthagen³⁹



Fonte: Korthagen (2001, p. 130).

Algumas considerações a respeito dessas fases podem ser feitas. Para Korthagen (2001), a fase 2 pode compreender as emoções do aluno-professor, ou até mesmo alguns momentos de frustração. Nesse caso, o autor ressalta a importância do retorno de colegas, professores assistentes ou orientadores. A terceira fase não tem como foco somente a aprendizagem de novos conceitos, mas

³⁹ 1. Ação (ajuda a encontrar experiências significativas); 2. Olhar retrospectivo à ação (aceitação, empatia, honestidade, confiabilidade); 3. Consciência dos aspectos essenciais (aceitação, empatia, honestidade, confiabilidade, confrontação, generalização, utilização do presente, ajuda para tornar as coisas explícitas); 4. Criação de métodos alternativos de ação (todas as habilidades previstas + ajuda a encontrar e escolher soluções); 5. Tentativa (um programa de aprendizagem isolado, se necessário).

também o desenvolvimento do conhecimento prático, ou seja, a *phronesis*⁴⁰. Outro aspecto salientado pelo autor diz respeito à resistência a mudanças, característica inerente ao ser humano. Essa resistência também pode estar relacionada aos possíveis medos vivenciados pelos alunos-professores no processo de se tornarem professores. Dessa forma, o pesquisador sugere que o ciclo ALACT seja vivenciado em grupos ou na presença de um professor orientador, o qual poderá auxiliar o aluno-professor em suas reflexões e tomadas de decisões.

À guisa de conclusão, Korthagen (2001), embasado nas ideias de Stenhouse (1975) e Elliot (1978) sobre o desenho metodológico da pesquisa-ação, afirma que o ciclo ALACT é uma alternativa para promover reflexão sobre a ação no âmbito da educação docente inicial. Segundo o autor, ao corroborar Gore e Zeichner (1991), esse tipo de pesquisa, no contexto referido, reforça a importância do aluno-professor se autoavaliar e ser capaz de refletir sobre sua própria prática. Dessa forma, o aluno-professor será capaz de se tornar um profissional mais crítico e melhor. Outro argumento a favor da utilização da pesquisa-ação se refere ao fato de que ela possibilita ao aluno-professor uma postura mais ativa passando a ser como um profissional crítico e reflexivo, e não um mero executor de currículos (KORTHAGEN, 2001). Assim, tanto Korthagen (2001) quanto Stenhouse (1975) sustentam que a pesquisa-ação é um instrumento que promove melhoras na educação.

A pesquisa-ação, ao permitir reflexão sobre a própria prática, assim como produção de conhecimento sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem, pode fornecer subsídios aos professores envolvidos para que valorizem seu conhecimento e possam problematizar a teoria acadêmica. Zeichner e Pereira (2005) acreditam que o envolvimento dos professores com a pesquisa-ação pode transformá-los em consumidores mais críticos do conhecimento educacional gerado nas universidades. Ademais, a pesquisa-ação deve caminhar em busca da transformação de uma realidade (LEWIN, 1945).

Algumas críticas são tecidas à pesquisa-ação por ser situacional e atender a uma situação específica, diferentemente das pesquisas tradicionais. De acordo com Cohen e Manion (1994), esse tipo de pesquisa, restritiva e não-representativa, tem resultados específicos, os quais não podem ser generalizados.

⁴⁰ Sabedoria prática, de acordo com Platão e Aristóteles (KORTHAGEN, 2001).

Em meu ponto de vista, a pesquisa-ação, mesmo sendo restrita e específica a determinado contexto e/ou problema, é de grande valia para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, pois o professor poderá, perante outras situações-problemas, utilizar-se da metodologia dessa pesquisa para resolver futuros problemas, conduzindo-os dotado de uma postura crítica, reflexiva e autônoma, sempre com o objetivo da tomada de decisões que possam beneficiar sua prática e o processo de aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, ao confiar nas contribuições do ciclo ALACT proposto por Korthagen (2001), ancorei esta pesquisa, objeto desta tese.

1.4.3 Pesquisa-ação no Âmbito Nacional

Nesta seção, apresento um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas pelo viés metodológico da pesquisa-ação na área de formação de professores, mais especificamente professores de LI, tanto na formação inicial, quanto continuada (CORADIM, 2013).

Previamente à apresentação dos estudos identificados a partir dessa revisão, destaco que as pesquisas realizadas com base no aporte metodológico da pesquisa-ação tiveram grande representatividade no cenário dos programas de pós-graduação em nível de mestrado, totalizando 54 trabalhos. No que se refere às teses, o número de pesquisas é bem reduzido, totalizando somente sete estudos.

Com relação à área de conhecimento, as pesquisas são originárias de diversas áreas: Letras (Linguística, Letras e Artes; Linguística; Linguística Aplicada; Letras e Linguística; Linguística Aplicada, Letras e Artes; Linguística Aplicada e Letras), Línguas Estrangeiras Modernas, Literaturas Estrangeiras Modernas, Teoria e Análise Linguística, Educação (Educação Permanente; Educação e Genética) e Psicologia (Psicologia Educacional). O maior número de pesquisas encontra-se na área de Letras, especificamente em Linguística e Linguística Aplicada, sendo aquela com representatividade em 10 pesquisas e, essa, com 28. Juntas, essas duas áreas totalizam 59,3% de todas as pesquisas em pesquisa-ação e professores de língua inglesa.

Outro aspecto evidenciado nessa revisão bibliográfica diz respeito à definição de pesquisa-ação adotada pelas dissertações e teses e como esse desenho metodológico de pesquisa é utilizado no desenvolvimento desses

trabalhos. Quanto às teses (um total de sete), quase todas apenas citam que utilizaram a pesquisa-ação como aporte metodológico e não apresentam sob qual perspectiva a utilizaram (MESQUITA, 2005; BRAHIM, 2008; HODGSON, 2010; OLIVEIRA, 2010). Os trabalhos de Damião (2006) e Souza (2009) mencionam o referencial teórico baseado em Crookes (1993) e Burns (1999, 2005) para definir pesquisa-ação. Tais autores a definem como uma pesquisa que envolve um planejamento inicial de ações, modificações no plano inicial, novas ações e novos encaminhamentos. Souza (2010) utiliza o conceito de *pesquisa-ação colaborativa* (BURNS, 1999) a fim de considerá-la como alternativa que oportunize o desenvolvimento e aperfeiçoamento de professores em pré-serviço e em serviço. Oliveira (2010) refere-se à *pesquisa-ação crítico colaborativa*, na qual o professor atua como pesquisador de sua própria prática e inaugura o paradigma do professor reflexivo. As demais pesquisas (BRAHIM, 2008; HODGSON, 2010) tratam a pesquisa-ação como método investigativo que busca promover reflexões teóricas a respeito das práticas docentes.

No que tange às dissertações, encontrei trabalhos com diferentes objetivos ao fazerem uso da pesquisa-ação. Alguns apenas citam a pesquisa-ação no paradigma metodológico, mas não indicam o referencial teórico utilizado (GARCIA, 2003; SILVA, 2004; SOUZA, 2007; LIMA, 2008; RODRIGUES, 2008; MARTINS, 2008; SILVA, A. R. F, 2009; ARAÚJO, 2009; VAZ, 2010). Nas pesquisas de Lucioli (2003) e Natividade (2009) não constam seus objetivos quanto à pesquisa-ação, mas mencionam Kincheloe (1993) e Hadley (2004); Viana (2007), respectivamente.

O maior número de investigações trata da pesquisa-ação como paradigma metodológico para que pesquisadores possam pesquisar, avaliar e/ou refletir sobre suas próprias práticas, servindo como uma pesquisa que promova a reflexão e oportunize práticas reflexivas (FARIAS, 1999; BEZERRA, 2000; AVELAR, 2001; ROCHA, 2001; MACHADO, 2001; AZEVEDO, 2002; RAMUNDO, 2003; FREIRE, 2003; FONSECA, 2004; VITORIANO-SILVA, 2004; SILVA, 2004; ZYGMANTAS, 2004; PEREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2005; GOMES, 2006; CESTARI, 2006; FERRÃO, 2006; SILVA, 2006; VIEIRA, 2007; SOUZA, 2007; PETRECHE, 2008; PERONDI, 2008; GOMES, 2009; ALENCAR, 2010; MONTENEGRO, 2010; BENGZEEN, 2010).

Como referencial teórico, as pesquisas, em sua maioria, apoiam-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Wallace (1998), Giroux (1988), Thiollent (1994), Nunan (2000), Denzin e Lincoln (1998), Crookes (1993), Dewey (1909, 1997), Schön (1983, 2000), Moita Lopes (1996) e Carr e Kemmis (1988). A pesquisa-ação também é referenciada para enfatizar a interação entre pesquisador e pesquisado (LIMA, 2008); como meio para se avaliar o processo de ensino e aprendizagem de línguas (LIMA, 2008; MONTENEGRO, 2010); com vistas à transformação (HIRANO, 2003; FONSECA, 2003; FERNANDES, 2005; CORTEZ, 2007); autorreflexão (ALBUQUERQUE, 2001; ZYGMANTAS, 2004); como resolução de problemas na prática pedagógica (MÉDOLA, 2006); como busca de melhorias na prática (MARTINS, 2007); caminho para se analisar resultados em situação real de aprendizagem (PETRECHE, 2008; LIMA, 2008); e como momento para se refletir criticamente (ALVARELI, 2004).

Bedim (2000); Avelar (2001); Pinheiro (2003); Duarte (2005); Cortez (2007) e Rocha (2008) referem-se à pesquisa-ação como um procedimento metodológico que envolve a ação-reflexão-ação. Silvestre (2008) aborda a pesquisa-ação em educação ao citar as diferentes modalidades dessa pesquisa, com o respaldo de Pazos (2002) e Tripp (2005), e também ao tratar dos níveis de reflexão com base em Van Manen (1977); Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

Outras investigações se ocuparam das diversas modalidades de pesquisa-ação: 1. Pesquisa-ação crítica (ZYGMANTAS, 2004; SILVA, 2006; CORTEZ, 2007; TORRES, 2007; FRANCO, 2009; QUARTEZAN, 2010), tendo como teóricos Kincheloe (1993, 1997) e Thiollent (2005); 2. Pesquisa-ação interventiva (MOSER, 1995; SILVA, N. B. da, 2006; MARTINS, 2007; NASCIMENTO, 2009); 3. Pesquisa-ação existencial (BEDIM, 2000); e 4. Pesquisa-ação Colaborativa (LUVIZARI, 2007; SOUZA, 2007; ROCHA, 2008; SILVESTRE, 2008; LOPES, 2009), proposta por Burns (1999, 2005); Gimenez (2007) e Mello e Dutra (2007).

Ao analisar as pesquisas realizadas em universidades estaduais e federais brasileiras, no período de 1986 a 2010, identifiquei as dissertações e teses disponibilizadas pelo Banco de Teses da Capes, publicadas naquele período, tomando como principal material de análise os resumos publicados pelos seus autores. A metodologia que utilizei para realizar essa busca embasa-se no procedimento realizado por Reis (2008) em pesquisas sobre Letramento Crítico. Apresento os resultados dessa revisão da literatura, possibilitando a expansão de

pesquisas sobre pesquisa-ação já realizadas e trago possíveis contribuições quanto ao modo como tais investigações são interpretadas e realizadas.

Ao empreender a busca pelas dissertações e teses no Banco de Teses da Capes, durante o mês de maio/2012, por meio das palavras-chave *pesquisa-ação*; *professores em pré-serviço*; *professores de língua inglesa*, incluindo todas as instituições de pós-graduação no Brasil e sem delimitação de ano e autor, tal busca resultou em nenhuma dissertação e uma tese (SOUZA, 2009). Esse estudo qualitativo abordou a cultura e o ensino da leitura em LE em uma escola da rede pública estadual de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, envolvendo professores em pré-serviço – estudantes de letras da UNICRUZ –, uma professora em serviço e uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio. Com o aporte metodológico da pesquisa-ação colaborativa (BURNS, 1999), seu objetivo foi oportunizar condições para que todos os participantes da pesquisa assimilassem e incorporassem uma abordagem de leitura em inglês, tendo a linguagem como mediadora sociocultural, além de contribuir com a formação continuada da professora em serviço. Os resultados evidenciaram a importância da interação mediante o trabalho colaborativo no contexto da sala de aula, ao levar os alunos à reflexão e à promoção de melhorias no ensino e aprendizagem da LE, o que pode ser significativo, em consideração à carência de ações voltadas ao ensino público da LI no Brasil, sobretudo na escola pública.

Uma nova busca no Banco de Teses da Capes, no mesmo período, utilizando-me das palavras-chave *pesquisa-ação* e *professores em pré-serviço* resultou em nenhum trabalho. Outra busca no referido banco de dados, também no mesmo período, com as palavras-chave *pesquisa-ação* e *professores de língua inglesa* resultou em um total de 64 pesquisas, sete teses e 57 dissertações (Apêndice C). Passo, então, para a descrição dessas investigações.

Com relação às dissertações, o primeiro trabalho realizado foi o de Moser (1995). Ao considerar a falta de motivação e interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa em uma escola pública, essa pesquisa teve como objetivo criar a implantação de novas sistemáticas de atuação dos sujeitos, isto é, mudanças na situação existente em sala de aula, estabilidade na construção do processo de aprender devido às situações experienciadas nas séries seguintes, com o intuito de observar se a energização trabalhada sofreu influências ou se se manteve durante sua aplicação. Com o aporte metodológico da pesquisa-ação interventiva e sob a

perspectiva teórica das teorias de aprendizagem, esse estudo concluiu que o papel da afetividade (motivação), nesse contexto específico de ensino, se mostrou relevante à medida que os resultados obtidos por meio da análise trouxeram implicações importantes para o professor de LE e para a sua prática.

Farias (1999) analisou a entrevista como instrumento de extração de dados sobre estratégias de aprendizagem de LE no contexto escolar. Os dados foram gerados mediante um questionário e entrevistas gravadas em áudio, em um centro de idiomas localizado em um bairro de periferia de classe média da cidade de São Paulo. Embasado nos pressupostos sócio interacionistas sobre o processo de ensino e aprendizagem e enunciativo-discursivos em relação à visão do discurso, esse estudo revelou questões problemáticas na organização e na condução das entrevistas, motivadas pelo duplo papel da pesquisadora enquanto entrevistadora e professora, e por seu desconhecimento do instrumento utilizado. Por outro lado, foi evidenciada a importância de se realizar entrevistas no contexto escolar. Esse estudo buscou contribuir com os professores que trabalham com a perspectiva de se tornarem pesquisadores de sua ação.

Bezerra (2000) focalizou o processo de construção de conhecimentos e da identidade profissional de licenciandos e de uma professora pesquisadora em aulas de Prática de Ensino de LI. A pesquisa-ação foi a metodologia adotada pela professora-pesquisadora como meio para refletir sobre a sua prática. Como resultados, alguns encaminhamentos são propostos para que a formação inicial privilegie a construção de conhecimentos para uma prática crítica e teoricamente informada.

O estudo qualitativo de Bedim (2000), com base na pesquisa-ação existencial de René Barbier, embasada na Teoria da Abordagem Transversal e nos pressupostos teóricos do simbólico-imaginário, investigou os entraves bloqueadores de uma aprendizagem significativa da LI para se viabilizar uma nova postura com relação a esse ensino. Ao tomar como trajetória uma prática que envolve ação-reflexão-ação, os resultados revelaram que a instância simbólico-imaginária presente no cotidiano escolar indicou as diversidades, desatou as amarras do que está instituído no fazer do professor em suas práticas e nas suas crenças, gerou emancipação e transformação.

No que se refere ao trabalho de Albuquerque (2001), este partiu de uma autorreflexão sobre a experiência da pesquisadora como professora de inglês

na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no interior do estado do Ceará, e investigou a utilização de textos literários no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pautado na abordagem comunicativa de ensino. Caracterizada como uma pesquisa de sala de aula, a pesquisadora utilizou as técnicas e perspectivas da pesquisa-ação para a coleta e análise dos dados. A análise foi realizada com base nos valores e significados expressos em sala de aula, na visão de seus participantes: professores e alunos. Não há evidências dos resultados encontrados.

Avelar (2001), por meio de uma pesquisa-ação de base etnográfica, implementou uma proposta de avaliação de acordo com a realidade do contexto de ensino e aprendizagem de inglês como LE de uma escola de ensino médio e técnico da região sudeste do país. O objetivo foi analisar o efeito retroativo dessa proposta no aumento da percepção de professor e alunos sobre o ensino e aprendizagem desse idioma, além de suas reflexões sobre seus papéis na prática educacional. Não há indícios, no resumo, sobre os resultados dessa pesquisa.

A pesquisa de Rocha (2001) investigou a construção colaborativa da aprendizagem de leitura de textos em inglês, com o intuito de oferecer alguns subsídios que orientem futuros professores interessados em usar os recursos da internet como meio para o ensino de leitura em LE. Embasada na concepção de leitura como um processo interativo e na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, a análise qualitativa dos dados refletiu sobre como o modo de ensinar e aprender, afetado pela cultura de ensinar e aprender oriunda de uma experiência tradicional de ensino, é o principal foco de problemas de aprendizagem.

O trabalho de Machado (2001), por meio de uma pesquisa-ação em uma turma de quinta série do ensino fundamental da rede federal, investigou o modo como teoria e prática se fizeram presentes em sua atuação docente no referido contexto de ensino, a qual segue a perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Com base na análise dos dados, a pesquisadora afirmou que aspectos internos (de ordem pessoal) e externos (de ordem institucional) criaram lacunas entre suas intenções (plano pensado) e ações (plano realizado). Evidenciou, ainda, que suas atitudes eram estruturalistas e behavioristas, indo de encontro ao conhecimento teórico sócio-interacional que verbalizava.

Azevedo (2002) analisou as estratégias de ensino ao integrar três áreas do conhecimento – língua inglesa, língua materna e informática – no contexto de ensino infantil, com o intuito de melhorar as habilidades linguísticas das crianças

multicognoscentes. Com base na metodologia da pesquisa-ação educacional, um grupo colaborativo constituído por professores dessas áreas de conhecimento trabalharam com três turmas de alunos do último estágio de educação infantil, em uma escola particular de Santa Maria, RS. Os resultados evidenciaram que a delimitação da oralidade, escrita e cultura em língua materna e língua inglesa, e o aumento da motivação dos docentes e dos alunos, a troca de informações, a reflexividade e a integração teoria-prática entre os docentes foram fatores positivos constatados no desenvolvimento desse trabalho.

Ramundo (2003) investigou um contexto de ensino militar de ensino superior, em que atuava como professora, com o intuito de verificar a assimetria discursiva decorrente da hierarquia daquele contexto e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem de uma LE, visto que o discurso é utilizado também para estabelecer relações hierárquicas. Ao adotar o desenho metodológico da pesquisa-ação em uma turma de inglês como LE, constatou que, em alguns momentos, o discurso é utilizado para reforçar a autoridade do professor, o qual leva o aluno ao status de não-pessoa na interação e contraria a colaboração necessária à construção do conhecimento. Por outro lado, o discurso é um meio para que se estabeleça o diálogo franco e uma relação mais próxima entre professor e alunos, auxiliando na elaboração de verdades partilhadas.

O trabalho de Garcia (2003) relatou uma experiência do processo de ensino e aprendizagem da habilidade de escrita com alunos de inglês como LE. Essa experiência ocorreu na troca de diários dialogados, via correio eletrônico (*electronic dialogue journal writing ou e-journal*). Ao se configurar uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, utilizou como instrumentos de pesquisa esses diários na tentativa de buscar o interesse, a motivação, a produção e a aprendizagem mais efetivas de língua escrita que rompessem com as práticas tradicionais de ensino.

A pesquisa de Hirano (2003) examinou a identidade de aprendiz de um aluno adulto, com dificuldade na aprendizagem de inglês como LE, sob a perspectiva de suas representações sobre o (não) saber inglês e sobre si mesmo como agente. Esse trabalho ancorou-se na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1997), o qual se fundamenta na teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky, na teoria da enunciação de Bakhtin e na teoria do agir comunicativo de Habermas. Ao se configurar uma pesquisa etnográfica crítica, de cunho colaborativo, e um estudo de caso longitudinal dentro

de uma abordagem de pesquisa-ação, esse estudo realizou-se ao longo de um ano, em contexto de aula particular de inglês, tendo como participantes a professora-pesquisadora e um aluno. Os resultados apontaram para uma forte relação entre dificuldade de aprendizagem e identidade de aprendiz, ambas sócio-historicamente construídas e, portanto, passíveis de transformação, conforme mostraram as novas representações dos alunos.

A investigação de Pinheiro (2003) teve por objetivo desenvolver um conjunto de ações pedagógicas e discursivas, com o objetivo de maior engajamento discursivo dos alunos aprendizes de inglês em uma instituição federal militar na construção social do significado. Essa proposta baseou-se em uma concepção dialógica de linguagem e sociointeracional de aprendizagem. A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação para investigar a implementação desse conjunto de procedimentos no contexto referido. A análise focalizou como a proposta teórica em questão contribuiu para o aperfeiçoamento da prática da professora-pesquisadora e como o seu exercício profissional apontou a necessidade de reformulação da proposta. Não há indícios dos resultados alcançados.

Freire (2003) verificou a percepção de aprendizes sobre o ensino de LEs, na escola pública, ao contrastar a prática pedagógica com a realidade psicológica dos aprendizes e ao sugerir um material instrucional capaz de motivar a participação dos alunos e constituir instrumento de reflexão para professores de LE. Com referência ao aporte metodológico, a pesquisa-ação, princípios interpretativistas e estatística descritiva, esse estudo analisou questionários, narrativas de quinze casos geradas em entrevistas e a reação dos alunos da 6ª série de uma escola pública, do município do Rio de Janeiro, ao material instrucional desenvolvido com base nos resultados dos questionários e entrevistas. De acordo com os resultados, os aprendizes não apontaram nenhuma justificativa para aprenderem uma LE na escola pública e afirmaram que essa experiência torna-se sem sentido, do modo como é trabalhada. Por outro lado, o desenvolvimento dos materiais com base na realidade social e psicológica dos alunos gerou maior participação na sala de aula e possibilitou a construção de competências que vão além da sala de aula de língua inglesa.

Outro estudo realizado no ano de 2003 foi o de Fonseca, com o objetivo de investigar se a leitura literária seguida de discussão poderia levar a um aprofundamento que propiciasse a construção de conhecimentos novos e

transformações positivas na aula de inglês como LE. Essa pesquisa qualitativa, com base na perspectiva da pesquisa-ação, foi realizada durante um semestre letivo, contemplando somente cinquenta por cento das aulas. Os sujeitos foram um grupo de alunos de nível intermediário de um curso particular de inglês. Os dados foram gerados por meio de diários dos alunos, diário da professora e gravação em vídeo da conversa final entre alunos e professora. O resultado indicou resposta positiva às questões propostas na pesquisa.

Lucioli (2003) verificou de que forma as perguntas, enquanto mediadoras no processo de construção de conhecimentos, são utilizadas nas aulas de língua inglesa. Investigou também os tipos de perguntas frequentes em sala de aula e os tipos de conhecimento construídos a partir de sua utilização. A fundamentação teórica da pesquisa ancorou-se nos conceitos de mediação e ZPD com base em Vygotsky (1930, 1998), Daniels (1993), Rego (1995), Oliveira (1997), Baquero (1998), Schneuwly (1992) e Romero (1998) e nas contribuições de Habermas (1985, 1987) no que diz respeito à construção de conhecimentos. A abordagem metodológica adotada foi a da pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993). O trabalho foi realizado em um centro universitário e teve como participantes alunos do curso de Licenciatura em Letras e a professora-pesquisadora. A análise dos dados evidenciou certa modificação no tipo de perguntas feitas pela professora-pesquisadora no decorrer das aulas, bem como um aumento no número de perguntas feitas pelos alunos.

No ano de 2004, Fonseca, ao perceber uma crescente desmotivação de alunos de inglês como LE para escrever redações, propôs uma nova prática de interação entre professor e aluno por e-mail como *keypals*. Com base no aporte metodológico da pesquisa-ação, a professora-pesquisadora investigou sua própria prática e a percepção dos participantes da pesquisa, em relação à atividade proposta. Os resultados confirmaram o potencial pedagógico do uso do e-mail para a prática da modalidade escrita da LE em questão, ao indicar suas principais vantagens, sugerir algumas de suas limitações e apontar caminhos para uma redefinição dos parâmetros de utilização desse tipo de atividade.

Vitoriano-Silva (2004) investigou as influências da autoavaliação na participação e envolvimento de alunos em atividades de língua inglesa, além de verificar como essa prática poderia contribuir para o desempenho dos aprendizes na matéria. Esse estudo teve como sujeitos alunos do ensino fundamental de uma

escola municipal de Goiânia. Essa pesquisa se fundamenta em aspectos teóricos sobre o ensino centrado no aprendiz (NUNAN, 1988; TUDOR, 2001), sobre a avaliação alternativa (GENESE; UPSHUR, 1996; PIERCE; O'MALLEY, 1996) e sobre a teoria atribucional de Weiner (1985). Sob o ponto de vista metodológico, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação (WALLACE, 1998). Os resultados indicaram que a autoavaliação pode promover o envolvimento dos alunos e influenciar no desempenho do idioma, além de ser constatada a capacidade dos alunos para a realização dessa avaliação.

A pesquisa de Silva (2004), ao discutir a avaliação escrita como um dos procedimentos avaliativos, focalizou o ato de correção e atribuição de notas às provas aplicadas a 10 futuros professores de inglês, do 4º período de Letras, de uma faculdade particular em Goiás. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação e os instrumentos para a geração de dados foram análises de provas aplicadas na disciplina Língua Inglesa IV, entrevistas e anotações em diário no segundo semestre de 2002. Os dados revelaram que a correção interativa encorajou a participação ativa dos alunos e promoveu a aprendizagem cooperativa em sala de aula. Ademais, a correção provocou um efeito retroativo positivo nas reações e atitudes dos sujeitos da pesquisa e na reflexão da professora-pesquisadora sobre a sua prática avaliativa.

O estudo realizado por Zygmantas (2004) objetivou criar espaços para a (auto)reflexão sobre a situação de ensino e aprendizagem de leitura em LE e focou a formação continuada do professor de inglês da rede oficial de ensino em um programa de formação. Investigou em que medida as aulas de leitura do referido curso de formação linguística contribuiriam para a (re)construção de significados sobre esse processo. O aporte teórico teve seu embasamento no Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 1996, 1997, 1998; VYGOTSKY, 1930-1935, 1934; BAKHTIN, 1929, 1953; HABERMAS, 1987, entre outros), e também na conscientização, reflexão e questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem propostos por Freire (1970, 1996) e Giroux (1988). O contexto de geração dos dados foi uma escola de ensino de inglês na cidade de São Paulo e teve como participantes a professora-pesquisadora e 20 professores. Os instrumentos de coleta adotados foram gravações em áudio, questionários e diários reflexivos. A metodologia adotada foi a de pesquisa-ação crítica, conforme Kincheloe (1993). Os resultados mostraram a importância da criação de espaços na sala de aula para a conscientização, reflexão e questionamentos sobre o processo de

ensino e aprendizagem de leitura em LE, principalmente em contextos que visam à reconstrução da prática pedagógica dos participantes da pesquisa.

O trabalho de Alvareli (2004), fundamentado na teoria do sócio-interacismo (VYGOTSKY, 1930, 1994, 1934, 1989) e no paradigma da reflexão crítica (SMYTH, 1992; KEMMIS, 1987; SCHÖN, 1987, 1992), investigou como as atividades em sala de aula podem contribuir para a produção oral em língua inglesa e o desenvolvimento da conscientização a respeito do processo de ensino e aprendizagem desse idioma. Dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, colaborativa e crítica, essa pesquisa se desenvolveu como uma pesquisa-ação. A discussão dos dados mostrou que houve mudança de representações dos participantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, esse estudo enfatizou a necessidade de se introduzirem nos currículos dos cursos de graduação, oportunidades para que os futuros professores possam refletir sobre suas representações, questioná-las e transformar suas práticas docentes.

A pesquisa proposta por Pereira (2004) criou espaços para a reflexão sobre a aprendizagem de língua inglesa, proporcionando o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte de alunos de um curso de inglês de um centro de juventude, além de identificar as crenças sobre ensino e aprendizagem que emergem da interação entre alunos e a professora e suas possíveis transformações ao longo do curso. A fundamentação teórica focou o desenvolvimento de uma ação colaborativa; a construção do conhecimento, a partir da mediação do outro e da linguagem; o conceito de crenças; o brincar como fonte de desenvolvimento e recurso pedagógico e a prática reflexiva em sala de aula. O aporte metodológico foi o da pesquisa-ação proposto por Thiollent (1994), Nunan (2000) e Denzin e Lincoln (1998). Os resultados obtidos revelaram algumas das crenças dos alunos e da professora sobre aprender de um modo geral e sobre aprender inglês e os significados dos momentos de interação entre os alunos e a professora, no desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Oliveira (2005), ao observar a aplicação de projetos de trabalho em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública municipal de Goiânia, verificou como a utilização de projetos pode promover o envolvimento e desenvolvimento dos alunos e de que forma pode ajudar no trabalho do professor. O referencial teórico embasou-se na proposta de Ciclos de Aprendizagem (PERRENOUD, 2000, 2001), Ciclos de Desenvolvimento Humano (ARROYO, 1999,

2000), e na Teoria de Projetos de Trabalho (FRIE-BOOTH, 1986; HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; HUTCHINSON, 1991). Ao se caracterizar como uma pesquisa-ação (CROOKES, 1993; NUNAN, 2000), a professora da turma pôde refletir e propor soluções para o problema identificado em sua sala de aula. Os resultados evidenciaram que o uso de projetos de trabalho favoreceu a participação e o desempenho de alguns alunos; a teoria adotada facilitou o trabalho do professor ao adaptar os materiais às suas necessidades e ao interesse dos alunos.

Duarte (2005) analisou o percurso de um professor reflexivo ao selecionar e utilizar um material didático em um curso de Administração e de Comércio Exterior, em uma Faculdade de Ciências Gerenciais, no interior de Minas Gerais. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, a qual contou com a participação de uma professora colaborada e do professor-pesquisador. De acordo com os resultados, foram observadas algumas mudanças de crenças e comportamento do professor com relação à sua prática, o que possibilitou apresentar um panorama das crenças desse professor nesse percurso reflexivo que envolveu análise e reflexão sobre sua ação de escolher o material didático e de sua ação de ministrar aulas.

Fernandes (2005) objetivou encontrar formas dinâmicas e prazerosas para ensinar a língua inglesa para crianças de três a seis anos. Com base nos pressupostos da pesquisa-ação e no método fenomenológico-holístico, foi possível perceber a importância dos primeiros contatos que a criança estabelece com a LI ao enriquecer suas relações pessoais e sociais, suas diversas formas de pensar, sentir, agir e conceber a realidade.

A investigação de Gomes (2006) retratou um estudo sobre o papel da reflexão e da interação como possível alternativa para a implementação de ações promotoras do êxodo da zona de conforto, em uma sala de aula de inglês. Procurou ainda compreender o papel fundamental do professor-pesquisador de refletir sobre sua prática em interagir com seus alunos, a fim de encorajá-los a assumirem responsabilidade sobre seu processo de aprendizado e a atuarem de forma autônoma e crítica. Ao se tratar de uma pesquisa-ação conduzida em uma faculdade de formação de professores de LE, localizada em uma zona semirresidencial de uma região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, esse estudo teve a participação da professora-pesquisadora, da professora de LI e de seu grupo de alunos. A perspectiva teórica teve como base os estudos sobre a reflexão, teoria da

polidez, o estudo da face, o uso da linguagem nas práticas sociais, a interação e a construção do conhecimento. Os resultados apontaram possíveis caminhos para o empoderamento de aprendizes por meio da reflexão e da interação.

Cestari (2006) ao realizar uma pesquisa-ação (LUKE, 1997), investigou a percepção de alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com uso da internet que privilegiam a conversa sobre os (hiper) textos e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês, como língua estrangeira (LE), para o ensino e aprendizagem de leitura. Esse estudo buscou conscientizar os alunos sobre os discursos da diferença e da diversidade mediante a pedagogia dos multiletramentos. Os dados foram coletados através de questionários, entrevista, gravação de aulas em vídeo, observação, notas de campo e diário da professora-pesquisadora. Os resultados indicaram que a inserção de atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE, pode não só tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas, sobretudo, ajudar a promover a conscientização multicultural dos alunos, possibilitar-lhes transformação e desconstruir valores e crenças que atuam como regimes de verdade.

Mêndola (2006) analisou a necessidade de formação continuada para os professores de LI ao olhar para a prática pedagógica, relação teoria e prática na sala de aula e as dificuldades encontradas em suas práticas docentes. Essa pesquisa-ação (COHEN; MANION, 1998) foi realizada junto a um curso de formação continuada para 54 professores de LI do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Os instrumentos para a geração dos dados foram registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários. Essa pesquisa resultou em um estudo que apresenta como categorias fundantes a formação inicial e a formação continuada.

Ferrão (2006) investigou como a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), proposta por Howard Gardner, auxiliou na elaboração e implementação de práticas de ensino de inglês. Por meio da pesquisa-ação, o contexto da pesquisa foi uma classe do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Os instrumentos para a geração dos dados foram um inventário de inteligências, questionários, diários, observações feitas pelo professor-pesquisador e gravações de aulas. Os pressupostos teóricos tiveram sua base nas IM e na Abordagem Comunicativa. Os resultados apontaram possíveis soluções de problemas encontrados na prática do professor, na expectativa de, ao promover a discussão e

reflexão sobre a prática pedagógica, criarem-se condições de aprimoramento e desenvolvimento de novas e melhores estratégias de ensino de língua estrangeira.

A pesquisa de Silva (2006) teve como objetivo rever as práticas pedagógicas da pesquisadora no processo de ensino e aprendizagem da LI, no contexto da escola pública. Buscou também descobrir o contexto sócio-histórico a que os alunos pertencem, como um meio para analisar as suas representações, preocupações e sonhos que trazem para o contexto escolar. Esse estudo qualitativo e de natureza etnográfica se configurou uma pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993, 1997). A fundamentação teórica que permeou essa investigação pautou-se nas teorias de ensino e aprendizagem, no papel da linguagem, das representações, do professor reflexivo e da concepção bancária e problematizadora da educação. Os resultados revelaram que as interações e ações da professora-pesquisadora, em sala de aula, propiciaram a construção de conhecimento. As estratégias e reflexões realizadas direcionaram os alunos a perceberem sua importância no mundo, tornando-os conscientes, críticos e engajados discursivamente.

Cortez (2007) discutiu o papel da LI como ferramenta mediadora no contexto de educação bilíngue. Esse estudo fundamentou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, na concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento e na compreensão dialógica da linguagem. Essa pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997) e foi realizada no contexto de escola bilíngue, na cidade de São Paulo, com alunos da sexta série do ensino fundamental e com a professora-pesquisadora. Os dados foram coletados por meio de gravações, em vídeo, das aulas. Os resultados evidenciaram que nas aulas de língua inglesa o objeto da atividade é o inglês, contemplado em uma visão enunciativa. É constituído para se tornar ferramenta-para-resultado, utilizado para expandir a compreensão dos alunos sobre a própria língua. É instrumento-e-resultado quando é interpretado, contestado e expandido durante os debates entre professora e alunos. É ferramenta-para-resultado quando utilizado sem uma reflexão maior ou sem grandes questionamentos por parte dos alunos a respeito dos conceitos relativos à área. O inglês é ferramenta-e-resultado nas aulas de estudos sociais em momentos nos quais existem questões para expandir e fazer correlações entre conceitos, e a língua assume um papel para além de sua estrutura, servindo para constituir o próprio objeto de estudos sociais.

Vieira (2007) examinou como o professor de LI está sendo formado e como as teorias estudadas durante a graduação são incorporadas à prática docente. O referencial teórico utilizado centra-se nos conceitos sobre a formação e a prática inicial do professor de LI. Esse estudo foi descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados constituem-se de análise documental, observações, conversas informais e entrevistas. Os resultados revelaram que, mesmo havendo preocupação do professor formador em apresentar teorias contemporâneas referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, o aluno, como professor egresso, tem dificuldade para traduzi-las em uma prática consciente e bem fundamentada. Essa investigação apontou a pesquisa-ação como caminho para uma prática reflexiva.

Luvizari (2007) estudou as crenças de uma professora da rede pública e de seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de LI em serviço. O aporte metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação colaborativa. O foco do estudo foram as crenças dos participantes sobre o referido contexto e se o trabalho colaborativo influenciou, ou não, tais crenças e a prática docente. Os resultados apontaram que as crenças estavam relacionadas à força da experiência como aprendiz de LI e como docente de LE, por longo período, e que essas experiências parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada.

A pesquisa de Souza (2007) observou a concepção de ensino da gramática de uma professora de LI e de seus alunos em um contexto de ensino fundamental de escola pública e analisou como as crenças dos participantes, com relação à gramática, interferiram em suas ações em sala de aula, tanto na abordagem de ensinar da professora, quanto na de aprender dos alunos. Esse estudo etnográfico configurou-se como uma pesquisa-ação colaborativa. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram questionários, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, observação e gravação das aulas em vídeo, diários da pesquisadora, sessões de visionamento, logs, gravação em áudio das reuniões do grupo de formação de professores e os diários da pesquisadora sobre essas reuniões. Os dados revelaram certa semelhança entre as crenças da professora e de seus alunos, mas houve divergência entre a abordagem da professora e o gosto pela gramática em uma das turmas analisadas, na qual se observou menor motivação.

Martins (2007) analisou as interações entre alunos e professora ocorridas em curso intitulado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), "Como Ler um Texto em Inglês", com o intuito de servir de apoio às atividades presenciais ao ensino de LI, no ensino médio, além de verificar como os alunos aplicaram seu letramento digital nesse contexto. O AVA foi desenvolvido pela plataforma e-Proinfo, disponibilizada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, para a instituição federal de ensino onde a pesquisa foi conduzida. O aporte metodológico adotado foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) e os dados foram analisados pela perspectiva da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1995, 1999, 2001), do conceito sociointeracionista de mediação (VYGOTSKY, 1998) e de mediação pedagógica (MORAN, 2000; MASETTO, 2000; SILVA, 2002, 2003) e dos conceitos de usabilidade (NIELSEN, 1993, 2000) e ergonomia da interface (BASTIEN; SAPIN, 1993). Os resultados apontaram para a potencialidade do AVA, o qual promoveu uma aprendizagem mais significativa e possibilitou ambiente favorável à mediação pedagógica.

O trabalho de Torres (2007) investigou a possibilidade de uma professora atuar como uma agente propiciadora de espaços de discussão de valores durante as aulas de LI. O contexto dessa investigação foi um instituto de idiomas pertencente a uma escola tradicional católica, situada na zona sul da grande São Paulo. Os participantes foram alunos pertencentes à classe média alta. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993; THIOLLENT, 2005) e os instrumentos para a coleta dos dados foram questionários e gravação em vídeo das aulas. Os pressupostos teóricos que embasaram esse trabalho foram o conceito de ética, de cidadania, os temas transversais e o papel do professor e do aluno nas teorias de ensino e aprendizagem. Com base na análise feita sob a perspectiva dos conteúdos temáticos de Bronckart (2003) e dos turnos de Kerbrat-Orecchini (2006), os dados revelaram que os alunos consideram as aulas de inglês apenas como locus de aprendizado de língua e não priorizam a questão da construção de valores, e que a professora se concentrou no cumprimento do currículo da disciplina e deixou de se aprofundar na questão dos valores.

Souza (2007) teve por objetivo examinar um curso voltado para o desenvolvimento do letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada *English for All Pro*, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais. A pesquisa analisou a apropriação dos recursos

tecnológicos por parte das participantes e quais os impactos desse curso para a ação docente. A perspectiva teórica utilizada foram as teorias de ensino e aprendizagem de LE e as novas tecnologias e formação de professores. Essa pesquisa pautou-se no paradigma interpretativista e nos pressupostos da pesquisa-ação integral. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado pré-curso, teste sobre conhecimento de LI, teste sobre conhecimento metalinguístico, gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais, registro eletrônico das tarefas a distância e questionário semiestruturado pós-curso. Os resultados indicaram que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macrocompetências analisadas (interatividade, autonomia, interação e colaboração) e conectado a uma supracompetência denominada letramento digital contextualizado. Dessa forma, foi possível afirmar que as participantes do curso apropriaram-se com mais competência e autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis.

A investigação de Petreche (2008) buscou alternativas para o ensino de LI na escola pública por meio de sequências didáticas (SDs) de gêneros textuais como ferramenta que pode auxiliar no processo de transposição de conhecimentos. A elaboração e aplicação de SDs sobre *home page* e a segunda sobre *blog*, em uma turma do ensino médio de uma escola paranaense, forneceram os subsídios necessários para a explicitação de situações de aprendizagem que pudessem revelar em que medida o material elaborado pôde contribuir para que a aula de LE resgatasse sua finalidade de formação do indivíduo. Com base no construto teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo e da pesquisa-ação, foram feitas observações e análises das condutas verbais dos alunos com o uso das SDs mencionadas. Os resultados apontaram que as SDs foram elaboradas em consonância com a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, verificou-se que as capacidades de ação foram mais facilmente mobilizadas, em detrimento das outras. No que se refere às contribuições das SDs, foi possível afirmar que houve espaço para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, além de possibilitar que os alunos tivessem condições de interagir socialmente como cidadãos conscientes, ativos e participativos por meio da linguagem.

Lima (2008) analisou a prática da professora-pesquisadora e a formação do aluno leitor em LE ao se deparar com a falta de interesse dos alunos

nas aulas de inglês, devido à dificuldade na leitura de textos e conflito na atuação pedagógica. O foco da análise foi a prática da professora-pesquisadora que, por meio do uso do pensar alto, em grupo (ZANOTTO, 1998), atuou como professora mediadora e orquestradora pelo 'revozeamento' (O'CONNOR; MICHAELS, 1996) das contribuições dos alunos e abriu espaço para a manifestação efetiva dessas vozes em sala de aula. Outro instrumento para a geração dos dados foi a entrevista retrospectiva dos alunos. Esse estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação de cunho etnográfico e os resultados mostraram que a prática do pensar alto, em grupo, contribuiu para a formação do leitor em LE e tornou os alunos mais ativos.

A pesquisa conduzida por Rocha (2008) relatou uma pesquisa-ação desenvolvida com três professores de inglês de escolas públicas, em Goiás, durante o primeiro semestre de 2007. Seu objetivo foi contribuir com a prática desses professores por meio de um curso de formação continuada. Como instrumentos para a geração dos dados foram realizadas discussões teóricas, planejamento de aulas e sessões reflexivas sobre as aulas ministradas, e esses momentos foram gravados em áudio. Os resultados revelaram que as teorias metodológicas, lidas e discutidas durante o curso, foram de grande relevância para os professores-colaboradores, pois contribuíram com suas práticas e com seu aperfeiçoamento profissional. O estudo das teorias tornou-se relevante, principalmente porque foi acompanhado da prática em sala de aula, ou seja, em contextos reais, e seguido das reflexões sobre as práticas desenvolvidas e suas consequências para os alunos.

Rodrigues (2008), ao considerar as práticas de leitura e escrita no contexto universitário como desmotivadoras e inibidoras da autonomia, desenvolveu uma pesquisa-ação com uma turma do sexto semestre do curso de Letras-Inglês da UFPA, com o intuito de verificar em que medida a aplicação de uma proposta pedagógica composta das fases de apropriação, produção e publicação dos gêneros acadêmicos pode levar à motivação e à autonomia desses graduandos. A pesquisa pautou-se na teoria da motivação, da autonomia e dos gêneros textuais na perspectiva sócio-retórica. Os resultados ofereceram possibilidades de um ensino mais sistemático que prepare o graduando de Letras para uma produção textual mais motivadora e fomentadora da autonomia.

Outro trabalho realizado em 2008 foi o de Perondi, o qual verificou as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública de uma escola na cidade de São Paulo, em relação às aulas de inglês, e até

que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa. Além disso, analisou como o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa foi ressignificado pela professora para atender a essas expectativas e como essas ressignificações da professora, por sua vez, foram ressignificadas pelos alunos. O aporte teórico da pesquisa embasou-se na pedagogia crítica de Freire, na reflexão sobre a ação docente (SCHÖN, 1983), nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês no mundo contemporâneo (CANAGARAJAH, 2002, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003, 2006), e na questão do método na época pós-modernista (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003). Não há evidências dos resultados alcançados.

Martins (2008) investigou as reações dos alunos de duas salas de inglês do ensino médio, ambas de escola pública, frente a uma situação de ensino e aprendizagem da língua por meio de um desenho de curso baseado em um gênero textual, a fim de compreender essas reações pela perspectiva da abordagem sociointeracional de aprendizagem de LE, dentro da perspectiva teórica de Bakhtin, Vygotsky e seus seguidores. Além disso, o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento linguístico em inglês, desses alunos, a afetividade e a valoração como elementos indissociáveis do processo cognitivo foram examinados. Essa pesquisa, de base interpretativista, configurou-se como uma pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de questionários respondidos pelos alunos e registros da professora pesquisadora. Os resultados contribuíram com algumas reflexões para otimizar o ensino de inglês na rede pública pela conscientização de como ocorre o processo de construção do conhecimento discente na LI e das formas de intervenção docente para que o aluno alcance o seu direito de aprender.

O estudo de Silvestre (2008) analisou uma pesquisa-ação colaborativa (ELLIOTT, 1990, 1991, 1998) conduzida por 4 professoras de inglês em formação universitária e 1 pesquisadora-acadêmica, com o intuito de investigar como essa pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês. Além disso, verificou que modalidade(s) desse tipo de pesquisa e nível(is) de reflexão permearam as investigações das professoras-pesquisadoras, bem como procurou conhecer como as participantes perceberam a pesquisa-ação colaborativa em sua formação profissional. Os resultados indicaram que a modalidade prática de pesquisa-ação e o nível prático de reflexão predominaram nas investigações das professoras-pesquisadoras. No entanto, houve identificação de indícios das modalidades técnica

e crítica de pesquisa-ação e níveis técnico e crítico de reflexão nas investigações de duas professoras-pesquisadoras; as participantes enfatizaram a relevância desse tipo de pesquisa para sua formação profissional, sendo uma ferramenta de reflexão e desenvolvimento profissional.

No ano de 2009, Silva observou a construção do conhecimento de alunos-professores, de inglês de um curso de Letras, quanto às contribuições e orientações metodológicas de ensino e aprendizagem de LE propostas nos documentos oficiais do governo (BRASIL, 1998, 1999, 2002, 2006; SEE, 2008). Ao tomar como base o aporte metodológico da pesquisa-ação, os dados foram gerados por meio de questionários. De acordo com a análise pautada no conteúdo temático e na Teoria Crítica, constatou-se que a grande deficiência apontada pelos participantes da pesquisa diz respeito ao tempo direcionado para as discussões e à dificuldade de entendimento das questões teóricas que embasam as propostas metodológicas dos documentos oficiais do governo.

Franco (2009), por meio de uma pesquisa-ação crítica em um ambiente virtual de aprendizagem como componente online no ensino de inglês, em quatro turmas do ensino médio de uma escola federal do Rio de Janeiro, apresentou e discutiu, a partir da percepção dos alunos e do professor-pesquisador, as contribuições e as limitações do uso desse ambiente virtual de aprendizagem como componente de um curso presencial de inglês que prioriza o ensino da habilidade de leitura. O arcabouço teórico utilizado foi a literatura sobre novas tecnologias e leitura instrumental, pautada na concepção de leitura sociointeracional e letramento digital. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevista em áudio, registros de mensagens online, diário do professor e dos alunos. Os resultados evidenciaram que as limitações enfrentadas não estão relacionadas ao ambiente virtual elaborado em si, mas às dificuldades técnicas em geral. Além disso, a complementaridade entre o presencial e o online pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem para alunos e professores.

A pesquisa de Natividade (2009) buscou desenvolver a autonomia e a motivação do aluno no que se refere à aquisição do conhecimento de LI em uma escola rural. Por meio do aporte metodológico da pesquisa-ação, esse trabalho foi realizado pela professora-pesquisadora, juntamente com 28 alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de São Francisco

do Pará. Por meio da análise dos dados, foi possível afirmar que uma aprendizagem significativa deve partir de situações que envolvam os alunos em condições de uso da língua, em um contexto real, em que a aprendizagem tem mais sentido para os alunos, ao mesmo tempo em que estes alcançam autonomia. O trabalho obteve resultados positivos, pois ocorreram mudanças nos alunos em relação à própria aprendizagem. Ademais, evidenciou-se que é possível construir atitudes autônomas se forem dadas condições apropriadas aos alunos.

Nascimento (2009) realizou sua pesquisa com foco no desenvolvimento da Competência Aplicada em aprendizes de línguas, com o intuito de contribuir com uma aprendizagem mais autônoma. Esse estudo qualitativo, na modalidade de pesquisa-ação, foi realizado em uma situação interventiva na forma de minicurso desenvolvido com adolescentes aprendizes de LE em uma escola de idiomas em Brasília, DF. Com base na articulação de novos conhecimentos, ao realçar a importância de um processo mais consciente, sobretudo o autoconhecimento por parte do aprendiz, foram constatadas algumas mudanças positivas nos dizeres e fazeres desses participantes, com indícios de desenvolvimento de sua competência aplicada.

A pesquisa de Araújo (2009) investigou o papel do uso da sequência Iniciação – Resposta – Avaliação / Iniciação – Resposta – *Follow up* (IRA / IRF) e o papel dos fantoches em promover o uso da língua-alvo e contribuir para o desenvolvimento de novas identidades na sala de aula de LE. Os princípios metodológicos adotados foram o da pesquisa-ação. Os dados foram gerados por meio da gravação em vídeo das aulas de inglês, em uma turma de educação infantil, composta por 20 alunos de uma escola particular do Vale dos Sinos. Com base nos resultados, percebeu-se que as sequências recorrentes são melhor caracterizadas como do tipo IRF. A utilização da sequência IRA limitou o tipo de participação dos alunos e direcionou a aprendizagem; as sequências oportunizaram a coconstrução de conhecimento e salientou o uso dos fantoches como essenciais na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Lopes (2009) analisou a (re)constituição do professor-pesquisador em meio a atividades que envolvem a elaboração de material didático para o ensino e aprendizagem da LI, especificamente como suas concepções de ensino e aprendizagem, leitura e linguagem, são transformadas no processo de elaboração de unidades didáticas. O contexto da pesquisa foi a ONG educacional Guri na Roça,

na cidade de Jacareí, São Paulo, e teve como participantes o professor-pesquisador e seus alunos adolescentes. A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa ancorou-se na perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, nos conceitos de ensino e aprendizagem, leitura e linguagem. Os instrumentos para a coleta dos dados foram uma unidade didática (piloto), uma sessão de orientação, uma unidade didática denominada Unidade 1 e um conjunto de aulas. Os resultados revelaram que os conceitos do participante focal se transformaram de maneira colaborativa no decorrer do processo de criação e utilização do material didático.

O trabalho de Gomes (2009) apresentou uma proposta de reflexão que traz as percepções do Outro (colegas e aprendizes da professora participante) sobre correção e tratamento do erro no ensino e aprendizagem de LI. Esse estudo de caso investigou a cultura de professores de uma escola de línguas, da cidade de Goiânia, no que se refere à práxis de trabalhar o erro no processo de ensino e aprendizagem de outra língua. Para a geração dos dados, foram realizadas sessões reflexivas com a professora participante para observar se, mediante o confronto de suas próprias concepções, com as de seus pares e alunos, foram identificadas modificações e ou (re)significações de saberes implícitos e ou teóricos com relação ao tratamento de erros. Os resultados apontaram que a reflexão acerca das percepções do Outro auxiliou a professora colaboradora a se conscientizar da importância da pesquisa-ação no desenvolvimento da prática do professor de LE. Além disso, evidenciaram que as teorias implícitas são forças que se encontram fortemente alicerçadas e que exercem alto grau de influência na abordagem de ensino e aprendizagem de línguas da professora colaboradora e em sua cultura de lidar com o erro no processo de desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes.

Vaz (2010) examinou a aprendizagem de LI de um grupo de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual e de uma escola particular, no Vale do Paraíba, a partir do gênero carta de solicitação de emprego. Esse estudo investigou as percepções dos alunos sobre esse processo, assim como os conhecimentos construídos ao longo dele. Pelo viés teórico da construção social da linguagem (VYGOTSKY, 1934/1998; BRASIL, 1998) e da teoria dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992/2003) e pelo metodológico da pesquisa-ação, os dados foram coletados por meio de um questionário inicial e de um final e através das atividades desenvolvidas nas aulas e na produção final dos alunos. Os resultados

apontaram que a construção social do gênero carta envolveu uma interação entre alunos e professoras, sendo possível o aprendizado de uma LE pela perspectiva sociointeracional da linguagem.

Alencar (2010) identificou a influência do trabalho de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados, com o intuito de promover mudanças nas ações da associação, assim como nas ações dos professores associados. Esse estudo embasou-se na História do Ensino de Línguas no Brasil e no modelo reflexivo, o qual enfatiza a reflexão sobre a prática, a autonomia dos professores, a capacidade de ser crítico e de buscar competências que proporcionem desenvolvimento profissional. Essa pesquisa-ação foi realizada em quatro escolas, durante o segundo semestre de 2009 e primeiro de 2010, a qual envolveu também a diretoria da APLITINS. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, observação de aulas com notas de campo, gravação em áudio, gravação em vídeo de dois seminários, análise documental, sessões reflexivas e conversas informais. Os resultados apontaram que a Associação é um agente importante para a continuidade de sua formação, pois seus participantes buscaram-na para aprimorar sua competência linguístico-comunicativa, inovações metodológicas para suas aulas, além de motivação e autoestima.

A pesquisa proposta por Quartezan (2010) teve por objetivo desenvolver uma postura crítico-reflexiva do professor ao visar a melhoria do ensino e aprendizagem de LI, especificamente no ensino da leitura. O presente estudo pautou-se nos conceitos da leitura como prática social (BLOOME, 1983), na visão sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984, 2000), no processo da leitura e as relações entre letramento e leitura (KLEIMAN, 1995) e na prática do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995, 1998). Essa pesquisa-ação (KINCHELOE, 1993) teve seus dados coletados por meio de gravação em áudio das vivências do Pensar Alto em Grupo. Os resultados revelaram que o professor desempenha um papel de mediador e facilitador da atividade de leitura, ao dar suporte aos alunos para que eles se tornem mais autônomos. A pesquisa também apontou que os alunos fazem uso de estratégias tanto cognitivas como metacognitivas, as quais se adaptam ao modo individual de aprender.

Bengezen (2010) analisou e refletiu sobre as histórias de formação do professor de inglês, especificamente as histórias de aprendizagem dos alunos em

relação à língua e sua formação docente, além de analisar sua própria experiência de formação continuada, vivida durante todo o processo de pesquisa. O contexto dessa pesquisa foi a disciplina intitulada “Língua Inglesa: aprendizagem crítico-reflexiva do curso de Letras”, de uma universidade federal brasileira, e os participantes foram os alunos dessa disciplina e a pesquisadora-participante. As discussões teóricas pautaram-se nas perspectivas de formação de professores, na pesquisa-ação de Carr e Kemmis (1988), no paradigma reflexivo (SCHÖN, 1983, 2000), na abordagem hermenêutico-fenomenológica (VAN-MANEN, 1990) e na pesquisa educacional. Os dados foram gerados por meio das atividades da plataforma Moodle, dos e-mails trocados entre a professora-pesquisadora e os participantes, das notas de campo escritas pela pesquisadora, durante as aulas observadas, da ementa da disciplina, das atividades de sala e dos diários da pesquisadora. Conforme a análise, os temas histórias de ser professor, de ser pesquisador, histórias de uso da tecnologia e histórias de ensino de língua inglesa apontaram os tipos de aprendizagem vividos pelos participantes da pesquisa.

Em relação às teses, a primeira foi desenvolvida 10 anos após a publicação da primeira dissertação, em 1995. Esse estudo, realizado por Mesquita (2005), configurou-se uma pesquisa-ação desenvolvida com um grupo de estagiários de inglês, no curso de Letras, durante o segundo semestre de 2004, em uma instituição de ensino superior em Goiás. O foco dessa investigação foram os documentos federais que regulamentavam os parâmetros para a licenciatura plena, sendo problematizado o estágio supervisionado. Os dados foram coletados por meio de apreciações e depoimentos dos alunos como professores de LE. Não há apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa.

Damião (2006), ao desenvolver um site acessível a discentes de graduação interessados em utilizar esse ambiente virtual para a aprendizagem de inglês, acompanhou a implementação de um curso instrumental de inglês, de dois semestres, no currículo de graduação do primeiro ano de um curso de Engenharia, em uma instituição de ensino superior. Os participantes da pesquisa foram a professora-pesquisadora e 70 alunos matriculados nesse curso. O aporte metodológico utilizado foi o da pesquisa-ação (CROOKES, 1993; BURNS, 2005). Tanto o site, quanto o curso, foram modificados e ajustados conforme a produção e necessidade dos alunos daquele período. Com base nos resultados, confirmou-se que o plano de ensino, após as reformulações propostas, era adequado e que o site

espelhava a produção dos alunos no período, atingindo, assim, os objetivos almejados no início do estudo. Foi possível, também, propor encaminhamentos para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na instituição, não previstos inicialmente.

A investigação de cunho qualitativo de Brahim (2008) configurou-se uma pesquisa-ação, orientada por reflexões teóricas sobre concepções de discurso, leitura crítica e tipos de interação pedagógica. O seu objetivo foi avaliar uma proposta de intervenção pedagógica em um contexto de formação de professores de inglês, o curso de Letras. Essa proposta foi guiada pelo “perspectivismo crítico” a partir do qual sugeriu-se uma prática de leitura que contemplasse, por um lado, os textos e o tema (“o mundo do trabalho”) presentes no LD de inglês, e, por outro, textos (autênticos) externos ao LD, do mesmo tema, que apresentassem perspectivas discursivas e ideológicas diferentes. Os instrumentos para a geração dos dados foram as análises pré-pedagógicas e cinco aulas ministradas pela professora-pesquisadora. O aporte teórico foram as tendências interacionistas neo-vigotskianas de análise crítica do discurso e de suas influências no processo de reflexão crítica de textos e discursos. Os resultados apontaram que uma aula de leitura, que se quer crítica, pode acontecer por meio de diferentes tipos de interação pedagógica que podem ser, em alguns momentos mais, e em outros, menos contingentes. O processo de reflexão crítica sobre discursos ideológicos deve partir, necessariamente, de um entendimento do discurso em si. Além disso, concluiu-se ser possível fazer um trabalho de leitura crítica com textos de um LD, se o professor-formador alterar o modo de utilização do material, inserindo textos autênticos que apresentem perspectivas discursivas e ideológicas diferentes.

A pesquisa de Souza (2009) foi um trabalho de cunho qualitativo que abordou a cultura e o ensino da leitura em LE, em uma escola da rede pública estadual de Cruz Alta, Rio Grande do Sul, ao envolver professores em pré-serviço – estudantes de Letras da Unicruz –, uma professora em serviço e uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio. Além disso, buscou-se contribuir com a formação continuada da professora em serviço, desenvolver ou aperfeiçoar o raciocínio crítico dos alunos participantes, além de prepará-los para lidarem com diferentes situações frente à LE. Os resultados comprovaram a importância da interação por meio do trabalho colaborativo no contexto da sala de aula. A ação colaborativa levou à reflexão e, conseqüentemente, promoveu melhorias no ensino e aprendizagem da LI no contexto da pesquisa.

Hodgson (2010), com base nos princípios da Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), aplicada ao processo de ensino e aprendizagem de *phrasal verbs* em inglês, analisou a relação entre esse conceito e a cognição, particularmente entre as metáforas conceituais relacionadas às partículas *up* e *down*. Por meio dessa pesquisa-ação, os resultados sugeriram procedimentos de ensino que façam uso de metáforas conceituais como ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem desses verbos.

Gomes (2010), ao considerar o professor como o elemento-chave para a mudança no ensino formal e para a adoção de artefatos tecnológicos como a TV e o vídeo, investigou o processo de adoção de vídeos e filmes por um grupo de professores de LI. O objetivo foi analisar as percepções dos professores a respeito de filmes e vídeos como artefato didático-tecnológico, as relações entre suas percepções positivas e negativas sobre a tecnologia e as ações para a sua adoção, além de investigar como se processava a busca pela solução de problemas decorrentes da implementação tecnológica em sala de aula. Os resultados mostraram que experiências profissionais e pessoais dos professores, com vídeos e filmes, podem afetar a forma como eles enxergam a tecnologia em seu ambiente de trabalho e que a rejeição está relacionada a um alto grau de incertezas sobre sua aplicabilidade e eficácia. Entretanto, à medida que as incertezas foram reduzidas, os professores tornaram-se mais receptivos à tecnologia em suas aulas.

O último trabalho, o de Oliveira (2010), foi instrumento de estudo da prática do professor de LE, em sala de aula, no contexto educacional sergipano. Os participantes da pesquisa foram um professor de espanhol, um de francês e um de inglês. A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação crítico colaborativa. Os resultados obtidos sinalizaram a emergência de novas atitudes por parte dos professores e daqueles que fazem a educação como um todo, no sentido de alcançarem uma prática docente mais crítica e emancipatória, na qual o professor pesquisador possa investigar sua própria prática, inaugurando o paradigma do professor reflexivo.

1.4.4 Pesquisa-ação no Âmbito Internacional

Nesta seção, empreendo um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas internacionalmente, tendo como base o desenho metodológico

da pesquisa-ação na área de formação docente inicial de professores de LI. Ao realizar, no mês de julho no ano de 2014, a busca na base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), dos últimos cinco anos, utilizando as palavras-chave *action-research; pre-service teacher; English teaching*, com refinamento por meio dos termos *pre-service teacher education, action research e teacher education*, localizei 10 trabalhos. Previamente à apresentação das pesquisas, apresento seus resultados.

Com base nessa revisão bibliográfica, fica evidente que as pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional, especificamente aquelas identificadas na busca realizada para esta tese, têm utilizado a pesquisa-ação para promover ação, reflexão e novas ações.

Outro aspecto inerente a esse resultado diz respeito ao modo como essas práticas de ação e reflexão tem feito parte da prática docente inicial. Algumas pesquisas (de JONG et al., 2011; BURBANK et al., 2012; NICHOLAS, 2012; LAKE; RITTSCHOF, 2012; CHIGEZA; HALBERT, 2014) apresentaram esse aporte metodológico para descreverem, analisarem e implementarem projetos e/ou cursos em currículos nos cursos de graduação. Esse processo tem incluído a participação não somente dos elaboradores de currículos, mas de AP e educadores de professores ao proporcionar práticas colaborativas de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

As demais pesquisas utilizaram a pesquisa-ação ao visar reflexão, mudanças e melhorias da prática docente inicial. Dentre os focos investigativos, destacam-se as percepções, experiências e crenças. Duas investigações utilizaram a pesquisa-ação para analisar as percepções e experiências de AP, em seu contexto de estágio supervisionado, conduzindo-os à reflexão sobre sua própria prática (de JONG et al., 2011; HOBSON et al., 2012). Latham e Carr (2012) exploraram as crenças de AP quanto ao ensino de línguas, baseados nas novas tecnologias.

Alguns trabalhos foram realizados com o intuito de se perceber melhorias na prática docente inicial (LEE, 2011; LATHAM; CARR, 2012; SHANKS et al., 2012). Shanks et al. (2012) e Vuran et al. (2014) notaram que esse aporte metodológico também propiciou melhor desenvolvimento profissional dos AP.

No tocante ao tipo de pesquisa-ação adotada, identifiquei que Latham e Carr (2012) e Lee (2011) citaram a pesquisa-ação participatória; Nicholas

(2012) utilizou a pesquisa-ação colaborativa, e que as demais investigações apenas usaram o termo pesquisa-ação. A partir de algumas definições apresentadas nos artigos sobre a pesquisa-ação, apreendi que os pesquisadores interpretam-na como um método sistemático e cíclico para investigar a prática docente, o qual combina ação e reflexão e resulta em mudanças das práticas dos envolvidos na pesquisa. O uso dos adjetivos “colaborativa” e “participatória”, com base na descrição das investigações, ressalta a participação ativa e engajada dos AP nas tomadas de decisão, negociações, implementações e mudanças no percurso de suas práticas ou no desenvolvimento de currículos.

Nesse sentido, com base nos resultados apresentados, reafirmo que o aporte metodológico da pesquisa-ação, independente de seus precursores e bases teóricas, objetiva desenvolver práticas docentes crítico-reflexivas com vistas à sua emancipação, mudanças no modo de pensar e agir e transformação. Além disso, a resolução de problemas e possíveis melhorias na prática, também são características essenciais no uso dessa abordagem. Passo, então, à descrição das pesquisas.

No ano de 2011, duas investigações foram realizadas. A primeira delas, de Jong et al., é um estudo de caso longitudinal, realizado em um programa de educação de professores na universidade de Edith Cowan, que investigou as percepções e experiências de AP e de educadores de professores a respeito da qualidade de um programa baseado em aprendizagem em grupos (*Group-based learning* – GBL). Tendo como aporte teórico essa perspectiva de aprendizagem, esse estudo, baseado na metodologia da pesquisa-ação (STRINGET, 2008), teve 307 participantes de 1º e 3º anos de um curso de licenciatura. Para a geração dos dados, foram utilizadas entrevistas em grupos focais, questionários, notas de campo, observações, discussões e palestras realizadas durante a disciplina ofertada pela universidade. Os resultados revelaram que a GBL conduziu os AP a ganhos significativos em suas qualidades pessoais, profissionais e sociais e esse processo de aprendizagem ofereceu aos AP um significado autêntico da interação com o outro, aumentando o seu conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem e oportunizou a reflexão de seu aprendizado e comportamento.

O segundo trabalho foi o de Lee (2011), em um programa de ensino na universidade de Midwest, sob a perspectiva teórica do ensino pelas lentes da justiça social. Esse estudo objetivou compreender as complexidades das interações

entre a identidade dos participantes e suas conceitualizações ao ensinar em um programa de educação de professores que privilegia a justiça social. Especificamente, examinou como 6 AP da educação infantil compreenderam e mudaram seus entendimentos a respeito de ensinar para se promover justiça social. Como aporte metodológico, Lee utilizou a pesquisa-ação participatória, com o intuito de apoiar o processo de ensino dos AP e de se desenvolver como orientadora. Para a geração dos dados foram coletadas autobiografias dos participantes, além das orientações antes e após as aulas ministradas, as quais foram gravadas em áudio, entrevistas semiestruturadas, diários reflexivos, notas de campo e portfólios eletrônicos. Com base nos resultados, Lee afirmou que a criação de contextos nos quais a teoria e a prática se fundem, na perspectiva do ensino pelo viés da justiça social, é complexa. Os AP articularam seus entendimentos sobre esse aspecto e puderam implementar suas ideias na prática com base nas suas origens, visões de mundo e concepções de ensino.

Em 2012, 6 estudos foram realizados. Latham e Carr (2012), ao se embasarem na metodologia da pesquisa-ação participatória, investigaram a participação de 2 palestrantes e 150 AP de ensino fundamental em um programa de educação docente australiano, com foco no ensino pela abordagem das novas tecnologias. Esse estudo objetivou compartilhar como esses participantes exploraram suas mudanças de papéis como professores e AP, assim como as tensões que emergiram entre suas crenças relativas à aprendizagem e ao papel das novas tecnologias nesse processo. Explorou, ainda, as influências dessas inovações tecnológicas nas práticas de ensino e aprendizagem. Os resultados apontaram que houve reflexão crítica, melhoria da prática docente e transformação no modo de pensar e agir dos participantes. Os AP vivenciaram uma nova forma de aprendizagem e poderão utilizá-la como futuros professores. Outro aspecto evidenciado foi a quebra de algumas normas e expectativas no modo de ensinar e aprender na universidade, na mudança de papéis.

Burbank et al. (2012), em seu estudo de caso qualitativo e quantitativo, exploraram o impacto de abordagens de ensino para encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (PCR) em AP, de um programa de licenciatura. Examinaram como o conhecimento pelas lentes do PCR e a receptividade dos AP se engajam na reformulação do currículo e na aplicação dessa abordagem na prática docente inicial. Para a geração dos dados, foram utilizadas

biografias de 2 AP, planos de aula, unidades didáticas, reflexões e entrevistas. Pelo viés dos pressupostos teóricos do PCR e da prática reflexiva (DEWEY, 1933; van MANEN, 1977), os dados foram analisados e categorizados por meio de temas e matrizes analíticas. Os resultados evidenciaram diferenças significativas nas práticas das AP e no currículo do curso. As ferramentas do PCR afiliadas às ações das AP, com base nos projetos de pesquisa-ação oferecidos pelo curso, mudaram o modo de compreensão das AP quanto às diferenças culturais entre seus alunos.

Shanks et al. (2012) realizaram sua investigação com AP de uma universidade dos Estados Unidos, durante a prática docente em uma escola de internacionalização do espanhol e alemão. Com o intuito de discutir o uso da pesquisa-ação com esses AP em contexto de desenvolvimento profissional, os AP puderam planejar seus planos de aulas, implementá-los e avaliá-los, seguindo o desenho teórico-metodológico da pesquisa-ação. Com base nos resultados, o autor afirma que essa pesquisa foi considerada uma ferramenta eficiente no auxílio aos AP no que tange a sua compreensão em relação às questões que permeiam suas práticas, bem como em sua melhoria. Outro aspecto evidenciado foi a aprendizagem dos AP sobre a importância de seus papéis como professores e a influência que exercem em seus alunos.

O trabalho de Lake e Rittschof (2012) discutiu a abordagem da pesquisa-ação e suas implicações em sala de aula no que tange à prática docente inicial e às atitudes dos AP com relação aos temas que tratam do homossexualismo, raça, classe social e igualdade feminina. Esse estudo foi realizado com oito AP, durante um curso pautado na perspectiva do ensino e diversidade sociocultural oferecido pela universidade de Georgia. Ao adotarem o modelo analítico de Rasch (1960, 1980), os pesquisadores analisaram e contrastaram as reações dos AP, antes e após a participação no curso, por meio de narrativas e questionários. Os resultados apontaram que, apesar das dificuldades para mudar as atitudes dos AP no tocante ao modo de pensar sobre os temas referidos, a maioria mudou o modo como pensam as questões de diversidade. Esse estudo ressaltou, também, a necessidade de se ajustar o currículo nas universidades para se discutir sobre a diversidade sociocultural.

Nicholas (2012) realizou uma pesquisa-ação colaborativa com 22 estudantes de um programa de mestrado em ensino, na universidade de Washington. Esse estudo analisou a participação dos AP durante um curso sobre

métodos de pesquisa, em parceria com a comunidade externa, associações de vizinhos e organizações não-governamentais. O objetivo foi engajar os AP com membros da comunidade e profissionais de serviços humanos, e desenvolver suas habilidades de pesquisa e a compreensão da colaboração interprofissional na educação docente inicial. Com base em narrativas reflexivas, grupos focais e questionários aplicados antes e após o curso, os dados analisados revelaram que os projetos de pesquisa desenvolvidos no curso auxiliaram os AP quanto à compreensão do processo de se fazer pesquisas; compreensão das práticas de colaboração; aprendizagem sobre comunidades, além de permitir que os AP refletissem sobre os desafios na relação com o outro e na resolução de possíveis conflitos.

Hobson et al. (2012) realizaram um estudo qualitativo baseado no aporte metodológico da pesquisa-ação com 2 pesquisadoras e 44 AP de uma universidade negra, localizada em uma área rural próxima à cidade do Texas. Com o intuito de examinar as percepções desses AP quanto à implementação de suas práticas durante o estágio supervisionado e a sua relação com os orientadores, essa investigação baseou-se nos pressupostos teóricos do processo de supervisão durante a formação docente inicial. Os dados foram gerados por meio de questionários e narrativas dos AP, seguidos de análises com base na escala Likert. Os resultados evidenciaram que houve alguns obstáculos que interferiram no sucesso dos AP em suas práticas, como a falta de supervisão, orientação, orientadores despreparados, pouco tempo para a prática docente e falta de experiências em sala de aula. Dessa forma, esse estudo promoveu reflexões a respeito da necessidade de se oferecerem espaços onde os AP possam vivenciar a prática docente, antes do seu estágio, além da inclusão, no currículo, do papel do processo de orientação.

Em 2014, os trabalhos de Vuran et al. e Chigeza e Halbert foram realizados. O primeiro deles, em contexto de educação especial, descreveu e analisou o ciclo do processo de treinamento para orientadores universitários e as implicações, do estágio supervisionado, na prática docente inicial. Os participantes desse estudo foram 9 AP e 3 professores da educação especial do instituto de pesquisa para crianças com necessidades especiais, da universidade de Anadolu, Turquia. Para explicar os ciclos no processo de treinamento dos orientadores, os pesquisadores usaram a pesquisa-ação. Os dados foram gerados a partir de

gravações em áudio e vídeo das reuniões e das reflexões após esses encontros, notas de campo, diários dos AP, orientações para o estágio, observações de aulas e gravação em vídeo das aulas ministradas. Com base na análise dos dados, observou-se que o processo do estágio forneceu oportunidades de aprendizagem e ensino multidimensionais para os orientadores e para os AP. Durante o processo de orientação, os papéis e a responsabilidade dos orientadores exigiram uma quantidade significativa de tempo, ao salientar uma sobrecarga de trabalho. As mudanças vivenciadas pelo ciclo da pesquisa-ação tornaram esse processo mais dinâmico e contribuíram para o desenvolvimento profissional do orientador e dos AP.

Com relação à segunda investigação, Chigeza e Halbert (2014), por meio de uma pesquisa-ação participatória, analisaram a inserção da aprendizagem online no currículo de um projeto de educação docente inicial em uma universidade regional, James Cook, North Queensland. O objetivo foi melhorar a aprendizagem online e hibridizá-la com a aprendizagem presencial. Participaram da pesquisa 4 educadores de professores e 66 AP. Os dados foram gerados por meio de diários reflexivos e pesquisas realizadas antes e após a inserção dessa modalidade de ensino no currículo. Ao considerar os ciclos previstos no modelo de Kemmis e Mc Taggart (2005), planejamento, projeto-piloto e implementação das atividades, os participantes puderam participar de todas essas fases e desenvolveram uma prática docente reflexiva e mais ativa (interação com o outro), perante esse tipo de aprendizagem. Com base nos resultados, a reestruturação do currículo, no que tange à inclusão da aprendizagem online, implicou uma postura mais flexível e mais engajadora dos AP ao ressaltar o importante papel desse outro ambiente de aprendizagem nesse processo.

1.4.5 Considerações sobre Pesquisa-ação: Convergências e Divergências Nacionais e Globais

Por meio das revisões bibliográficas apresentadas, evidenciei o vasto campo de investigação no qual se insere a pesquisa-ação nas áreas do conhecimento elencadas nesse mapeamento de pesquisas. Além disso, essa revisão veio acompanhada dos mais variados referenciais teóricos.

Com relação à definição da pesquisa-ação trazida pelos resumos das dissertações e teses encontradas na revisão nacional, verifiquei que muitas das

pesquisas apenas citam a pesquisa-ação como referencial metodológico para o seu desenvolvimento. Há ainda outras pesquisas que apresentaram a definição desse tipo de investigação e outros termos oriundos dessa pesquisa. Dentre as definições, elenco: 1. Pesquisa que envolve um planejamento inicial da prática docente; seguida de ações; modificações no plano inicial; novas ações e novos encaminhamentos; 2. Pesquisa para observar a docência, propor ações e tentar solucionar problemas; 3. Método investigativo que busca promover reflexões teóricas acerca das práticas docentes; 4. Investigação utilizada para enfatizar a interação entre pesquisador e pesquisado; 5. Meio para se avaliar o processo de ensino e aprendizagem de línguas com vistas à transformação; 6. Autorreflexão; 7. Caminho para se analisar resultados em situação real de aprendizagem; 8. Momento para se refletir criticamente; 9. Procedimento metodológico que envolve ação-reflexão-ação.

No âmbito internacional, as definições da pesquisa-ação são interpretadas como um método sistemático e cíclico para investigar a prática docente inicial e continuada, agrupam ação e reflexão e resultam em mudanças nas práticas dos envolvidos na pesquisa. Vale ressaltar que o uso dos adjetivos “colaborativa” e “participatória” prevê participação ativa e engajada dos participantes nas tomadas de decisões, negociações, implementações de planos, bem como nas mudanças ocorridas em suas ações pedagógicas.

Um ponto convergente entre essas pesquisas nacionais e internacionais reporta-se ao seu objetivo, ou seja, há tendências à identificação de problemas, seguido de intervenções, reflexões e possíveis soluções, tanto da prática docente, quanto da pedagógica, não necessariamente envolvendo todas essas fases.

Outro aspecto evidenciado nessa busca é que nem todas as pesquisas oferecem visualização de fases percorridas na pesquisa-ação. Quando oferecem, deixam claro que ela é composta por duas fases: ação e reflexão. No entanto, ao revisitar os conceitos dos diversos autores elencados que estudam a pesquisa-ação, reitero que muitas pesquisas que utilizaram esse aporte metodológico, deixaram de contemplar as fases previstas para esse tipo de pesquisa (LEWIN, 1945; KORTHAGEN, 2001).

Dessa maneira, saliento que a pesquisa-ação tem sido utilizada de forma ampla, contemplado vários focos de estudo, os quais englobam tanto o

processo de ensino quanto o de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, corroboro a afirmação de Franco (2005, p. 485) de que

[...] muitas interpretações têm sido realizadas em nome da pesquisa-ação, gerando um mosaico de abordagens metodológicas, que muitas vezes se operacionalizam na práxis investigativa, sem a necessária explicitação de seus fundamentos teóricos, gerando inconsistências entre teoria e método e comprometimentos à validade científica dos estudos.

Quanto aos limites e dificuldades encontrados para a realização dessa revisão, destaco que os dados obtidos na revisão nacional são originários dos resumos das dissertações e teses disponibilizados pelo Banco de Teses da Capes. Considero que muitos deles apresentam-se incompletos, no sentido de que não contemplam temas, objetivos gerais e específicos, contexto da pesquisa, referencial teórico, metodologia e resultados obtidos. Dessa maneira, as conclusões apresentadas ficaram restritas às informações disponibilizadas pelos resumos.

Para finalizar, ressalto que muitas pesquisas realizadas com base em modelos de práticas de formação, pautados em práticas reflexivas, têm utilizado a reflexão como um fim em si mesma, ou seja, refletir por refletir. Nesse sentido, críticas ao *slogan* da reflexão começaram a fomentar as discussões no âmbito da formação docente inicial e continuada (PIMENTA, 2002). A pesquisa que desenvolvi utilizou-se da pesquisa-ação como um instrumento, meio para se atingir determinado objetivo. Essa afirmação parece ser óbvia, mas referencia a concepção de pesquisa adotada por mim.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 NATUREZA

A presente investigação é uma etnografia, portanto, um estudo interpretativista sob os pontos de vista ontológico e epistemológico. Qualitativa, esta pesquisa se caracteriza como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, ao se enquadrar em uma abordagem naturalista que tem como uma de suas possibilidades estudar “as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A grande questão na etnografia refere-se justamente aos valores que norteiam as observações, sejam eles do pesquisador ou do(s) participante(s). De acordo com Erickson (1993), referência nesse tipo de pesquisa, o etnógrafo não pode ser ingênuo no sentido de crer que seu trabalho é uma cópia fiel da realidade, sendo assim, livre de valores. Para o autor, o etnógrafo não reproduz fatos reais, mas os identifica, descreve e interpreta os valores atribuídos pelos membros do contexto da pesquisa. Segundo o etnógrafo, essa tarefa exige que o pesquisador suspenda os seus próprios valores e procure compreender os significados das ações dos outros, conforme os valores destes. A esse respeito, Vidich, professor de sociologia e antropologia, e Lyman, professor de ciências sociais (2006, p. 53), nos chamam a atenção com a seguinte indagação: “como podemos compreender o outro quando os valores do outro não são nossos valores?”. Perante tal questionamento, os autores sustentam que um etnógrafo deve agrupar todos seus valores, teorias, preferências, preconceitos, perspectivas teóricas, e considerá-los arbitrários e não norteadores para a compreensão cultural do contexto analisado. Assim, tanto Erickson (1993) quanto Vidich e Lyman (2006) afirmam que o etnógrafo tenta fazer apreensão da realidade ao descrever os significados sob o ponto de vista do outro, como se pertencesse ao grupo deste. Mesmo assim, o etnógrafo não está isento de seus valores.

Convergentemente, Schwandt (2006), pesquisador na área de estudos qualitativos, ao discorrer sobre a epistemologia interpretativista, ensina que o pesquisador filiado a essa concepção busca compreender o contexto no qual as ações humanas produzem sentido, apresenta um compromisso ético e enfatiza a

subjetividade humana em relação ao conhecimento, sem desconsiderar sua objetividade. Para os interpretativistas, o significado subjetivo de uma ação (crenças, desejos etc. de um indivíduo) pode ser compreendido de modo relativamente objetivo (SCHWANDT, 2006). Nessa perspectiva, o objetivo dos interpretativistas recai na ação de reconstruir a interpretação dos pares envolvidos na ação:

O significado que o intérprete reproduz ou reconstrói é considerado o significado original da ação. Para não interpretar equivocadamente o significado original, os intérpretes devem empregar algum tipo de método que lhes possibilite um afastamento de seus referenciais históricos (SCHWANDT, 2006, p. 197).

A filosofia subjacente ao interpretativismo contempla a compreensão como um processo intelectual por meio do qual o pesquisador conhece o seu objeto de pesquisa, ou seja, as interpretações da ação humana, nesse caso.

Às vistas dessas considerações epistemológicas, considero o fato de que a atividade e as práticas de ensino sempre acontecem em um determinado contexto cujos valores são partilhados por seus participantes. Nesta etnografia, o contexto é o estágio supervisionado de LI em instituição de ensino superior, com suas características e objetivos específicos. Portanto, como etnógrafa, procurei compreender, descrever e interpretar os significados atribuídos pelas AP no processo de se tornarem professoras durante o estágio supervisionado, ou seja, posicionei-me nos pés das participantes para apreender os significados de suas experiências.

2.2 CONTEXTO

O estágio supervisionado II em LI é o contexto geral desta investigação realizada em instituição pública de ensino superior situada no noroeste do Paraná, especificamente no curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês. O curso tem duração de quatro anos e, ao graduar-se, o aluno recebe certificação para lecionar as disciplinas de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas.

Ao passo em que oportuniza ao graduando estudo das línguas/linguagens, a expectativa institucional é de contribuir para formação de agentes críticos de formação e transformação social. A partir do terceiro ano do

curso, o aluno inicia suas atividades no estágio supervisionado I em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o qual compreende atividades de observação do contexto escolar básico. No quarto ano, o aluno realiza o estágio supervisionado II nas licenciaturas citadas, composto por 10h/a de observação-participativa e 10h de regência.

2.2.1 Instituição de Ensino Superior⁴¹

A Instituição de Ensino Superior (IES), contexto desta investigação⁴², surgiu como uma instituição mantida por uma Fundação de Ensino Superior de sua cidade de origem. Essa fundação era de direito privado e foi criada em 24 de agosto de 1972 pela Lei Municipal nº. 26/72. Em 24 de abril de 1978, foi transformada em fundação de direito público pela Lei Municipal 191/78. Os primeiros cursos oferecidos foram Estudos Sociais, Letras e Pedagogia, autorizados pelo Parecer nº. 1013/74, de 24 de abril de 1974, e pelo Decreto Federal nº. 73.982/74, de 24 de abril de 1974. O funcionamento dos cursos ocorreu em 03 de junho de 1974 e foram reconhecidos em 14 de outubro de 1976 por meio do Decreto Federal nº 78.579/76.

Desde sua fundação, seu principal objetivo é a integração regional. Essa integração ocorre por meio do ensino, pois mais de 50% dos estudantes da graduação e pós-graduação pertencem à região. A área de extensão e pesquisa também atende várias comunidades das diversas cidades da sua região.

A IES faz parte da Universidade do Estado do Paraná (Unespar), a qual possui um quadro docente composto por 800 professores e mais 200 agentes universitários, compondo a terceira maior universidade do Estado, com sede em Curitiba. Um total de sete faculdades a compõem:

1. Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap);
2. Faculdade de Artes do Paraná (FAP);
3. Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea);
4. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa);

⁴¹ Ao considerar os aspectos éticos dessa pesquisa, optei por me referir à instituição, contexto de geração dos dados, como uma IES, com o intuito de garantir seu anonimato.

⁴² Informações obtidas por meio de documentos disponibilizados pela instituição.

5. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar);
6. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuuv);
7. Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam).

A instituição em tela atende 12 mil estudantes. Ela segue as regras de organização administrativa utilizada pelas congêneres estaduais, tendo os centros como unidades que congregam os departamentos de áreas afetas ou com objetivos afins, e os departamentos, subunidades dos respectivos centros, que constituem estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas.

A IES também atua no ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas: Administração Geral, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agro Industrial, Geografia, Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, Matemática, Pedagogia, Turismo e Meio Ambiente e História.

Além dos cursos de graduação, a instituição oferece 22 cursos de especialização, três Mestrados Interinstitucionais, diversos projetos de estágios, extensão e pesquisa, constituindo-se presença marcante na formação de mão de obra qualificada, contribuindo para o desenvolvimento regional. No quadro geral de estudantes de graduação e pós-graduação, a IES alcança mais de 50 municípios do Paraná e de outros estados.

Com relação à sua estrutura física, é composta por uma biblioteca, com um acervo de mais de 20 mil volumes e 11 mil e 600 títulos, além dos Laboratórios de Ciências Contábeis; Geografia (Espaço Laboratorial e Museológico; Sala de Cartografia); Letras; Pedagogia; Informática; Química; Física e Matemática. Há também um anfiteatro com capacidade para 120 pessoas e um miniauditório com capacidade para 60 pessoas. Essa instituição compõe-se de 40 salas de aulas, 6 banheiros femininos e 6 masculinos, destinados ao uso dos estudantes e 4 banheiros masculinos e 4 femininos destinados ao uso de professores e agentes universitários. Em suas dependências, há uma cantina com praça de alimentação e uma fotocopadora, a qual atende à demanda da comunidade acadêmica. A IES está em processo de construção de seu novo campus universitário, e o primeiro bloco de

salas de aula já foi construído; O novo campus situa-se na rodovia BR 369, saída para Cascavel.

Quanto à estrutura administrativa atual, a instituição é composta pelos seguintes setores: Diretoria, Secretaria Geral, Diretoria de Controle Acadêmico, Pró-Diretoria de Gestão, Diretoria Administrativa, Diretoria de Planejamento e Orçamento, Diretoria Financeira, Centro de Informática, Pró-Diretoria de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura; Diretoria de Graduação; Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Diretoria de Extensão e Cultura; Editora; Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar (NUPEM); Protocolo Geral; Secretaria Acadêmica; Núcleo de Psicologia Aplicada e Departamentos dos cursos já mencionados.

2.2.2 Curso de Letras

O curso de Letras da IES, contexto desta pesquisa⁴³, foi implantado em 1972. Ele obteve sua autorização inicial como licenciatura de 1º grau pelo Decreto nº 73.982/74, reconhecido pelo Decreto nº 78.579/76. O curso tornou-se Licenciatura Plena pela Portaria Ministerial nº 70/83 e pelo Decreto do governo do estado do Paraná nº 22 de 09/02/1990. Ele baseia-se no parecer CNE/CES nº 574/06 de 10/11/2006 e na resolução CNE/CP nº 2/2002 de 19/02/2002. Esse curso é composto de 3.680 horas, totalizando duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos. Cada série contém 200 dias letivos e 40 semanas. Quanto ao número de vagas, essas totalizam 50. O curso é ofertado no período noturno.

O curso de graduação em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas propõe-se a trabalhar de forma crítica e interativa a construção e o desenvolvimento da formação de profissionais professores competentes e comprometidos com a educação face às tendências globais de ensino. É importante ressaltar que o projeto político pedagógico do curso representa uma tarefa inacabada de ressignificação e reescrita de sua proposta, com o intuito de considerar as mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais a sociedade passa. Assim, essa proposta se define como educação formalizada temporária de um processo em constante transformação, que sempre almeja a relevância do papel dos educadores de Letras e dos objetivos do curso, que apresenta como principal

⁴³ Informações obtidas por meio do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras desta instituição.

ferramenta a linguagem verbal nas modalidades falada e escrita. A concepção de linguagem que norteia a proposta de trabalho do projeto político pedagógico do curso toma a língua como interação, construindo-se nas e pelas práticas sociais.

O profissional graduado nesse curso é licenciado para ensinar a Língua Materna e/ou a Língua Inglesa e suas respectivas literaturas com base em um ensino que contribua para a formação crítica do aluno, agente na transformação social e educador humanista, comprometido com a educação e com a finalidade e qualidade da existência humana. Além disso, esse profissional deve articular ensino, pesquisa e extensão e engajar-se em projetos pedagógicos de forma a atuar ativa e significativamente na sociedade.

Sendo assim, o curso almeja formar profissionais habilitados para ensinar, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa e congrega competências e habilidades como: 1. Reflexão crítico-histórica sobre a linguagem; 2. Visão crítico-analítica dos instrumentos teóricos adotados nas pesquisas linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; 3. Conhecimento científico da língua portuguesa e inglesa, considerando-as nos aspectos morfosintático, fonológico, fonético, semântico e discursivo; 4. Domínio das normas e usos da língua portuguesa e inglesa, de suas gramáticas e manifestações discursivas, nas modalidades oral e escrita; 5. Percepção da linguagem e suas manifestações como resultado e resultante de contextos culturais em contato; 6. Domínio dos conteúdos curriculares do ensino básico; 7. Preparação profissional atualizada no âmbito das novas tecnologias, do campo científico, cultural e institucional, bem como formação de base científica que possibilite a produção de conhecimento e de métodos de ensino e aprendizagem com o intuito de educar para uma sociedade livre de miséria material e cultural.

2.2.3 Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras⁴⁴

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do Curso de Letras Português/Inglês da referida instituição, de acordo com a resolução n. 2/2002 – CP/CNE, é constituído por uma carga horária total de 816 horas, 408 horas para cada habilitação, distribuídas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I

⁴⁴ Informações obtidas com base nas diretrizes do estágio supervisionado do curso disponibilizado pelo Departamento de Letras da instituição.

(ECS-I), alocada no terceiro ano, e Estágio Curricular Supervisionado II (ECS-II), realizada no quarto ano do curso. Esses estágios compreendem as duas disciplinas que integram as habilitações em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. Especificamente para esta pesquisa, apresento somente as informações pertencentes ao ECSII de Língua Inglesa.

O ECS-II é de caráter obrigatório na disciplina referida e respectivas literaturas e é realizado nas escolas indicadas pela Coordenação dos Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Letras. É papel do coordenador divulgar e definir, junto aos estudantes, as escolas e os horários disponíveis para a realização do estágio. Após a escolha da escola onde irá desenvolver o estágio, o estagiário deve observar 10 aulas, sendo as cinco últimas destinadas à observação-participativa, momento em que ele auxilia o professor regente nas atividades desenvolvidas em sala de aula e também pode ser responsável por elaborar atividades de ensino. Em seguida, o estagiário realiza a docência, mínimo de 10 aulas e máximo de 20, conforme decisão do orientador e desde que se cumpra uma unidade de ensino. O ECSII de LI poderá ser realizado em duplas, no ensino fundamental ou no ensino médio. Para desenvolver a regência, é obrigatório que o estagiário elabore o plano de unidade e os planos das aulas, ambos com prévia avaliação do orientador.

Em ambos os estágios supervisionados (i.e. I e II), qualquer ingressante no curso de Letras – seja docente ou discente – recebe a prescrição de ensino de gêneros como abordagem preferencial a ser implementada no ensino básico na prática de ensino. Todavia, essa prescrição conflita-se com o perfil do egresso propalado pelo curso, foi tal o contexto onde atuei como professora do quadro efetivo da instituição, junto ao qual participei da geração de dados desta pesquisa.

2.3 PARTICIPANTES

Alba e Bianca (nomes fictícios) são as participantes desta investigação. Parte dessa delimitação foi ensejada pela distribuição institucional de estagiários para a realização do estágio supervisionado II em LI no mês de março de 2012. O critério de escolha adotado está relacionado à disponibilidade de atendimento do professor orientador e ao número de vagas por ele oferecido. É válido ressaltar que tal escolha

foi precedida por um sorteio, de números, promovido pela coordenadora do estágio. Esse sorteio estabelecia a ordem da designação de professor orientador para cada aluno-professor. Sendo assim, em consideração à minha disponibilidade e carga horária na posição de professora orientadora, quatro vagas (duas duplas de alunos-professores) foram vinculadas à minha orientação. Como critério para escolha da dupla a fazer parte da pesquisa, utilizei a disponibilidade dos alunos-professores para participarem do cronograma de orientações exigido pela abordagem metodológica adotada nesta pesquisa.

A propósito dos perfis de Alba e Bianca, baseio-me em dados de uma autobiografia que lhes solicitei durante o estágio com o intuito de conhecer o percurso acadêmico das AP, bem como as razões que as levaram a escolher o curso de Letras e, conseqüentemente, a escolha profissional.

Bianca iniciou o curso de Letras em 2009. Em 2010, estagiou no programa Universidade Sem Fronteiras, no projeto Teatro: A primeira caminhada. No período de 2011 a 2012, foi aluna de Iniciação Científica na área de Língua Inglesa. Concluiu a graduação em 2012. Nasceu em Engenheiro Beltrão em 1990 e residiu boa parte de sua vida nos Campos Gerais. Em 2002, mudou-se para Campo Mourão, Paraná. Devido à fluência de seu pai em diversos idiomas, acabou desenvolvendo o gosto por aprender línguas, em específico a inglesa, alemã e russa. Toda essa atenção para idiomas eclodiu quando da escolha pela graduação em 2009. Letras não foi sua primeira faculdade. Em 2008, iniciou outro curso e então percebeu que estava “perdendo tempo” ao não cursar Letras. No ano seguinte, iniciou Letras e constatou que estava no caminho certo. Bianca não teve contato com a LI em escolas de idiomas e/ou particulares. Sempre realizava as atividades solicitadas nas aulas de LI no contexto público e procurava auxílio em outras ferramentas que pudessem contribuir com seu aprendizado. Além disso, Bianca aprendeu inglês por meio de filmes, músicas, *websites*, redes sociais focadas na aquisição de um novo idioma (*Livemocha*) e interesse pessoal pelo idioma. A convivência com seu pai, que falava alguns idiomas de maneira autodidata, contribuiu para a facilidade em sua aquisição de inglês, alemão e russo. Bianca relatou que procura passar para seus alunos que a língua inglesa, como qualquer outra língua, não é impossível de ser aprendida; afinal, alguém no mundo é capaz de dominá-la. Ela ainda se descreve como ousada ao citar-se como exemplo, e afirma a possibilidade de aprender as bases de um novo idioma sem intermédio de cursos em escolas de idiomas, por exemplo. Enfim,

após concluir a graduação em Letras em 2012, começou a lecionar as disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa em duas instituições privadas, além de aulas de piano autonomamente. Os planos quanto à graduação não se findaram, pois Bianca espera prosseguir com mestrado, entre outras especializações, tanto na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa quanto na de literatura brasileira ou estrangeira.

Alba, em sua autobiografia, limitou-se a registros de ordem acadêmica. Ela iniciou suas atividades escolares no ano de 1997, na escola Alessandra Bastida Mancin, na cidade de Boa Esperança, Paraná, permanecendo nesse contexto até 2000. No ano de 2001, estudou no Colégio Estadual Vicente Leporace, também na mesma cidade. Em 2007, cursou a 3ª série do ensino médio no Colégio Unificado, na cidade de Curitiba, Paraná. Paralelamente, fez curso preparatório para o exame do vestibular. Alba ingressou no ensino superior em 2009 no curso de Letras da referida instituição. Como atividades de docência e pesquisa, estagiou, em 2010, no programa Universidade Sem Fronteiras, sendo membro do projeto Teatro: A primeira caminhada. Além desse programa, realizou projeto de Iniciação Científica (IC), no período de 2011 a 2012, na área de Língua Inglesa com a pesquisa intitulada: “O livro didático *Keep in Mind* sob a perspectiva teórica propostas nas Diretrizes Curriculares do Paraná para Língua Estrangeira Moderna”. Graduiu-se em Letras no ano de 2012.

2.4 PESQUISADORA

Ao apresentar-me como um dos instrumentos da pesquisa, resgato, nesta seção, a tônica da minha educação formal nos vários níveis de preparação, bem como minha (s) concepção(ões) de língua(gem). Denzin e Lincoln (2006) se referem ao pesquisador como um instrumento subjetivo. Reis (2008, p. 87) emprega o conceito de *Instrumentos Humanos*.

Instrumentos aqui são convencionados como sendo de dois tipos: *instrumento-objeto*, utilizado para coletar dados, como entrevistas, questionários, gravações em áudio e/ou vídeo, diários, anotações de campo, para citar alguns. O segundo são os *Instrumentos humanos*, que, por serem usuários da linguagem, atuam como seus intérpretes. É essa propriedade do *Instrumento* que merece destaque. Na pesquisa educacional, pesquisador é também *instrumento* (VAN DE

VEN, 2001; COHEN; MANION; MORRISON, 2002; REIS, 2005), pois seu conhecimento, sua bagagem de experiências e suas perspectivas atuam como filtros no trabalho de interpretação de dados.

Minha caminhada na área da docência teve início no ano de 1998, quando ingressei para o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR. No primeiro ano do curso, comecei a lecionar LI para crianças em uma creche municipal e no ensino fundamental (1^a a 4^a séries) por intermédio de um projeto de LI oferecido nas escolas e creches municipais da cidade de Paiçandu, PR. Por ser meu primeiro contato com eventos de ensino, avalio-o como positivo, pois foi fundamental para meu crescimento profissional. Até os dias atuais me encontro regularmente com alguns ex-alunos que ainda se recordam das aulas de LI, as quais eram inovadoras para aquele contexto. No segundo ano do curso, período em que ingressei no Projeto de Ensino de Língua Inglesa (PELI), sob a coordenação da área de LI do Departamento de Letras da UEM, fui indicada para lecionar em uma escola privada de educação básica para as séries iniciais do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar em uma escola de idiomas com turmas de diversos níveis, desde crianças até adultos.

Durante o ano de 2000, fui convidada a lecionar LI no ensino fundamental e médio em uma escola privada e renomada em Maringá, PR. Nesse momento, tive de fazer escolhas, pois não conseguiria trabalhar em três lugares diferentes. Naquele novo contexto de trabalho, tive oportunidades de aprender a ser professora por meio da observação de colegas, eventos, discussões, reuniões de área, entre outros, além de obter estabilidade financeira. Cada dia que se passava eu me apaixonava pela profissão e por lecionar LI. Além de professora, assumi outros cargos nessa instituição, na qual permaneci nove anos. Foi uma experiência fascinante, instigante e desafiadora. Sempre afirmo que aprendi a ser professora naquele contexto. Sei que os longos anos dispensados ao curso de Letras também me proporcionaram aprendizado, mas o fato de atuar como professora durante a graduação me oportunizou momentos de aprendizagem que a universidade não pôde propiciar naquele momento. No ano de 2008, tive minha primeira experiência como docente no ensino superior. Lecionei LI no curso de Letras Português-Inglês dessa IES. Foram poucos os meses em que permaneci naquele contexto, mas foi uma experiência muito valiosa.

Em meados de 2009, participei do processo seletivo do concurso público para professora assistente de LI e prática de ensino na referida instituição, mas, assumi o cargo somente em agosto de 2010. Nesse mesmo ano, ministrei uma disciplina no curso de especialização em Estudos da Linguagem. Nesse intervalo, desliguei-me da instituição de ensino regular, na qual permaneci nove anos, e trabalhei como professora temporária na Universidade Estadual de Maringá por um período de 1 ano e 3 meses. No ano de 2011, participei do concurso público para professora de LI e literatura inglesa na Universidade Estadual de Maringá. Em março de 2013, fui nomeada professora assistente dessa instituição e exonerei-me do cargo de professora da IES, contexto da minha pesquisa. Desde então, tenho ministrado aulas de LI para o curso de Letras Português-Inglês e Letras-Inglês e atuado também como professora do estágio supervisionado em LI.

Com relação ao meu percurso na área da pesquisa, lembro-me que desde o primeiro ano do curso demonstrei interesse por projetos e atividades de ensino de LI. Participei ativamente por um período de dois anos no projeto PELI no auxílio à elaboração de materiais didáticos que serviam de apoio a professores da rede pública de ensino e também na organização de eventos locais. Em função do vínculo empregatício, não tive oportunidades de participar de projetos de pesquisa. Mesmo sendo membro de um projeto de ensino, consegui me inserir no campo da pesquisa por intermédio de uma professora membro do projeto. Sempre participava de eventos locais e regionais promovidos pelas universidades do estado do Paraná e pelas Associações de Professores de Língua Inglesa. Após concluir a graduação, no ano de 2001, dediquei-me à vida pessoal e profissional, visto que não havia programas de pós-graduação na área de ensino e aprendizagem de professores de LI na cidade de Maringá, PR. Após alguns anos à espera de aberturas de turmas para iniciar uma especialização na área de ensino de LI, sem sucesso, decidi que faria a pós na Universidade Estadual de Londrina (UEL), cidade mais próxima do local onde resido. No ano de 2006, participei do processo seletivo para ingressar no curso de pós-graduação em Línguas Estrangeiras, em nível de especialização. Realizei minha pesquisa com foco no ensino de leitura crítica. No final desse mesmo ano, fui aprovada no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem nessa mesma instituição. Durante os anos de 2007 e 2008, desenvolvi uma pesquisa na área de ensino de leitura pelo viés da leitura crítica e do letramento crítico. Em 2011,

ingressei para o doutorado também em Estudos da Linguagem (UEL), no qual realizei meus estudos no campo da cognição de professores em pré-serviço.

No meu percurso no ensino superior, tenho orientado pesquisas de graduandos e especialistas na área de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Atualmente, sou coordenadora do subprojeto PIBID – Língua Inglesa da UEM – e membro do grupo de pesquisa *Pensamento Crítico para Ação Transformadora* (PPCAT), sob a coordenação da professora Simone Reis.

No início da minha trajetória docente como professora de LI, não tinha conhecimento sobre as teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Preparava minhas aulas com base em experiências que tive enquanto aluna e também por meio de observações das práticas dos meus professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior. O fato de estudar inglês em escolas de idiomas também influenciou minha prática enquanto professora. As aulas eram temáticas, contextualizadas e dinâmicas. Minhas professoras sempre faziam *warmup* e preparavam atividades e materiais de apoio direcionados aos interesses dos alunos. Esse modo de ensinar exerceu forte influência na minha prática docente. Lembro-me claramente dos meus momentos de elaboração dos planos de aulas, sempre prezava por iniciar a aula ou o conteúdo/unidade com atividades que despertassem o interesse do aluno.

Enquanto aluna da educação básica, lembro-me que as aulas de LI focavam o ensino por meio da tradução literal de frases soltas e pequenos textos, e também no ensino de gramática. Não gostava de aprender dessa forma, buscava outros modos, pois percebia que meus colegas também não se interessavam.

Os modelos de aula e professores no curso de graduação também exerceram influência no meu modo de ensinar. As aulas tinham como foco o desenvolvimento das habilidades comunicativas integradas. As atividades de *speaking* e *listening* baseavam-se na abordagem comunicativa. O ensino da gramática era, de certa forma, estruturalista, com pouca ênfase em um ensino contextualizado. Nos últimos semestres do curso de Letras, foram ofertadas as disciplinas teóricas e de metodologias de ensino de LI. Nesse período, comecei a relacionar as concepções teóricas com minha prática docente. Hoje, reconheço e analiso que a concepção de linguagem que embasava minhas aulas ora se aproximava de uma concepção de linguagem estruturalista, ora dialógica. As discussões oriundas das disciplinas cursadas no programa de pós-graduação do

qual faço parte, bem como minha experiência no ensino superior, contribuíram significativamente para que eu pudesse (re)pensar sobre as concepções de linguagem utilizadas em minha prática. Com base nesse percurso, considero que minha ação pedagógica está fundamentada em uma concepção de linguagem dialógica e crítica.

Considero minha trajetória tanto de amadurecimento acadêmico quanto profissional, fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento da minha prática enquanto docente e pesquisadora. No âmbito da pesquisa, percebo que o modo como me vejo e me posiciono enquanto pesquisadora se relaciona à maneira como concebo a linguagem, ou seja, dialógica, com vistas à transformação. Dessa forma, oportunizei voz aos participantes desta minha pesquisa e que se posicionassem criticamente, não sendo apenas sujeitos de pesquisa. Suas contribuições e opiniões são essenciais para o desenvolvimento de uma base sólida de pesquisa.

Para finalizar, ressalto que o modo como nos constituímos enquanto professores e pesquisadores se insere em um contexto de atividades e práticas inacabadas, repletas de ressignificações e (re)construções, ou seja, elas fazem parte de um processo em constante transformação.

2.5 GERAÇÃO DE DADOS⁴⁵

Muito embora o contexto imponha o ensino de gêneros na formação de professores para a educação básica, propus a meus orientandos que realizassem pesquisa ação, baseada no ciclo pentafásico construído por Fred Korthagen (2001), ao longo de seu estágio. Nesta subseção, apresento, primeiramente, o ciclo pentafásico de Korthagen (2001) e, em seguida, informações sobre atividades e procedimentos pedagógicos que propus às AP. Esse é o pano de fundo em que os dados foram gerados.

⁴⁵ No segundo semestre de 2011, entre os meses de agosto e outubro, apliquei um projeto-piloto com uma dupla de alunos-professores a fim de avaliar a eficiência dos instrumentos de geração de dados, a clareza das perguntas durante as orientações feitas durante o estágio, bem como minha postura de pesquisadora nesse processo, para, somente, então, proceder à coleta dos dados que subsidiam este estudo. O projeto-piloto evidenciou a eficácia das perguntas e pontos norteadores contemplados pelos vários instrumentos da coleta de dados.

2.5.1 Ciclo Pentafásico de Korthagen

Conforme revisei no capítulo de fundamentação teórica, a pesquisa-ação origina-se nas ciências sociais, com objetivo de resolver conflitos vivenciados por uma comunidade (GREENWOOD; LEVIN, 2006). Esse tipo de investigação pode ser entendido como rejeição à divisão entre teoria e prática e produtora de (novos) conhecimentos por meio da vivência dos elementos ação e reflexão.

Para Greenwood e Levin (2006), a pesquisa-ação está pautada na relação entre o conhecimento local (prática) e o conhecimento profissional (teoria), portanto não pretere nenhum deles.

A pesquisa-ação não romantiza o conhecimento local nem denigre o conhecimento profissional. Trata-se de um processo de pesquisa co-produtiva justamente porque esses dois tipos de conhecimento são essenciais para a sua realização (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 103).

Inspirado nos princípios da pesquisa-ação desenvolvidos por Lewin (1945), o ciclo pentafásico de Korthagen (2001, p. 44), pesquisador educacional na área das Ciências Sociais, consiste em: 1. **Ação**; 2. **Olhar retrospectivo à ação**; 3. **Consciência dos aspectos essenciais em uma ação**; 4. **Criação de métodos alternativos de ação**; e 5. **Tentativa**. Essas fases ou etapas repetem-se de forma a constituírem um ciclo (Figura 1).

Para auxiliar no processo da pesquisa-ação, Korthagen (2001, p. 7) propõe oito perguntas norteadoras, reproduzidas na Figura 3, que podem promover a concretização do processo reflexivo. Tais perguntas são oferecidas para fomentar o processo reflexivo a partir da terceira fase (i.e. consciência dos aspectos essenciais).

De acordo com Korthagen (2001), tais perguntas podem dar início a reflexões sobre a prática, a partir das quais quem ensina e reflete pode realizar mudanças e ou adaptações em seus planos de aula.

Precedendo Greenwood e Levin (2006), Korthagen (2001) distinguiu na pesquisa-ação o status e a natureza de dois tipos de teoria: uma cuja grafia é com inicial minúscula e outra com inicial maiúscula. A primeira – teoria – deriva do processo de ação e reflexão dos envolvidos na prática em âmbito local, válida para as pessoas que a produzem calcadas em sua prática e em sua reflexão sobre essa

prática. É importante sinalizar que essa teoria não é uma simplificação do conhecimento acadêmico, mas sim conhecimento pessoal relevante e mais próximo dos contextos de prática. A segunda – Teoria – refere-se ao conjunto de conhecimentos externos a essa prática, reconhecidos como teoria pela comunidade científica de determinada área de conhecimento, válida globalmente. Korthagen (2001) afirma que tanto ‘teoria’ quanto ‘Teoria’ permeiam o processo de reflexão e nele desempenham papéis distintos e relevantes.

Tendo essas considerações em mente, propus às AP o engajamento em prática reflexiva durante seu estágio supervisionado com base no ciclo pentafásico descrito. Era meu propósito que tal engajamento lhes oportunizasse problematizar situações singulares, analisá-las, fazer intervenções em suas práticas e construïrem a ‘teoria’ de Korthagen, grafada com inicial minúscula.

2.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Perante o contexto de geração de dados, ao examinar a relevância da proposta de educação inicial de professores de LI no contexto desta pesquisa, e tendo como pano de fundo a concepção de ação-reflexão proposta por Korthagen (2001) no âmbito de desenvolvimento de professores, apresento minhas perguntas de pesquisa:

- 1) Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão, se alguma, estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das AP?
- 2) Que focos estão presentes ao longo desses percursos?

2.7 ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Os dados foram gerados a partir de atividades e procedimentos pedagógicos realizados ao longo do estágio, a saber:

- a. **Orientação pré-aula;**
- b. **Orientação pós-aula;**
- c. Aulas;
- d. Observação-participante pela professora pesquisadora;
- e. Diários reflexivos.

Analiso, nesta pesquisa, os dados relativos às atividades A e B, tendo em vista sua abundância e suficiência para capturar as cognições das AP, posto que adoto a **cognição** como unidade de análise.

2.7.1 Orientação Pré-aula

A orientação com pares, prévia à elaboração dos planos de aula para regência, é atividade geradora de dados e foi registrada de dois modos: 1) primeiramente, em um encontro presencial com as AP, gravado em áudio (Apêndice E); e 2) via troca de correspondências eletrônicas com as AP (Apêndice T).

O registro de apenas um encontro presencial deve-se ao fato de eu ter iniciado as orientações duas semanas antes do início do recesso acadêmico, no mês de julho de 2012. Essa data foi determinada pela instituição, à vista de fatores estruturais curriculares e burocráticos relativos à abertura de campos de estágio.

Os objetivos da orientação presencial foram esclarecer dúvidas das AP quanto à organização e procedimentos do estágio, bem como suporte à sua liberdade de fazerem escolhas teórico-metodológicas.

Nessa sessão, as AP optaram por aulas temáticas para a estruturação de seus planos de aulas e elaboração de atividades didáticas, preterindo a prescrição institucional de ensino de gêneros textuais. Seus planos de aula centraram-se na temática tecnologia.

Essa primeira orientação permitiu às AP pensarem e desenvolverem seus planos de aulas e atividades. Considerei esse primeiro encontro potencial para gerar dados relativos ao que as AP sabiam a respeito dos conhecimentos do professor, assim como suas percepções e preocupações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os pontos norteadores (Quadro 5) para essa primeira orientação foram: dificuldades e ou desafios; dúvidas; assunto/conteúdo das aulas; contexto de ensino (escola, alunos); material didático; objetivo geral; objetivos específicos; recursos didáticos e humanos; metodologia de ensino; postura do professor; competência linguística; domínio de conteúdo/sala; resultados (reflexão inicial sobre o processo de ensino e aprendizagem; ser professor).

Quadro 5 – Pontos norteadores e perguntas nas orientações prévias à elaboração de planos de aula

	Especificação	Unidade de Análise e foco
Pontos norteadores	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades e/ou desafios • Dúvidas • Assunto/conteúdo das aulas • Contexto de ensino (escola, alunos) • Material didático • Objetivo geral • Objetivos específicos • Recursos didáticos e humanos • Metodologia de ensino • Postura do professor • Competência linguística • Domínio de conteúdo/sala • Resultados (reflexão inicial sobre o processo de ensino e aprendizagem; ser professor) 	Cognições Foco: ensino e aprendizagem de língua; ser professor
Perguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que os alunos-professores consideram essencial na elaboração dos planos? 2. Que teorias estão presentes nos planos? 	

Fonte: A autora.

A partir dessa sessão de orientação, as AP elaboraram todos os planos de aula para o estágio durante as férias escolares. Nesse período, acompanhei esse planejamento via correspondência eletrônica.

2.7.2 Orientação Pós-aula

A orientação após aula com pares também é atividade geradora de dados. Igualmente foi registrada em áudio e realizada seguindo a implementação de plano de aula. No total, foram 11 orientações (Apêndice E) desse tipo, feitas desde o final de julho e no mês de agosto de 2012.

Com essa atividade, meu intuito era promover reflexões a respeito das aulas realizadas, considerando as ações das AP, a escolha dos recursos didáticos e seu aporte teórico-metodológico. Para guiar essas reflexões, utilizei os seguintes pontos norteadores: adequação dos planos de aula; metodologia adotada *versus* contexto de ensino; dificuldades e ou desafios; realização do plano de aula; reflexão sobre a prática – o que funcionou e o que não funcionou; motivos; (novo) plano. Também fiz essas perguntas: Quais os pontos convergentes entre o plano de aula elaborado e a aula realizada? Quais os pontos divergentes? (Se algum). Houve ajustes? Quais os ajustes necessários para que os objetivos fossem atingidos?

Quais os resultados? O que você mudaria no seu plano de aula e/ou na aula realizada? (Quadro 6).

Quadro 6 – Pontos norteadores e perguntas nas orientações pós-aulas

	Especificação	Unidade de Análise e foco
Pontos norteadores	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação dos planos de aula • Metodologia adotada X contexto de ensino • Dificuldades e/ou desafios • Realização do plano de aula • Reflexão sobre a prática - o que funcionou e o que não funcionou • Motivos • (Novo) Plano 	Cognições Foco: ensino e aprendizagem de língua; ser professor
Perguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os pontos convergentes entre o plano de aula elaborado e a aula realizada? 2. Quais os pontos divergentes? (Se algum) 3. Houve ajustes? Quais foram os ajustes necessários para que os objetivos fossem atingidos? 4. Quais foram os resultados? 5. O que você mudaria no seu plano de aula e ou na aula realizada? 	

Fonte: A autora.

Adicionalmente, embasei-me nas perguntas norteadoras propostas por Korthagen (2001, p. 7) em sua concepção de pesquisa-ação, com o intuito de contribuir com o processo reflexivo. Reinsiro a Figura 5, para referência às perguntas do proponente.

Figura 5 – Questões para a 3ª fase do ciclo pentafásico

0. Qual é o contexto?	
1. O que você queria?	5. O que queriam os alunos?
2. O que você fez?	6. O que os alunos fizeram?
3. Em que estava pensando?	7. Em que os alunos estavam pensando?
4. Como você se sentiu?	8. Como os alunos se sentiram?

Fonte: Korthagen (2001, p. 121).

2.7.3 Aulas

As aulas são atividades potenciais para a geração de dados. Contudo, embora tenham sido gravadas em vídeo, as 11 aulas das AP não foram transcritas nem analisadas enquanto dados desta pesquisa. A gravação em vídeo visava possibilitar às AP reconstrução mental de suas ações e cognições. Dessa

forma, elas puderam assistir aos vídeos de suas aulas repetidamente para analisar suas práticas, a aprendizagem dos alunos, o uso dos recursos didáticos, as atividades desenvolvidas nas aulas e outros aspectos que considerassem relevantes.

2.7.4 Observação-participante pela Pesquisadora

A observação-participante feita por mim também rendeu anotações das aulas das AP, que não analiso nesta pesquisa. Minhas anotações foram realizadas com base em dois instrumentos, um deles prescrito pelo Departamento de Letras da IES, o qual requer registros de caráter avaliativo em planilha (Anexo A) contendo os seguintes tópicos: 1. Objetivos da aula; 2. Domínio dos conteúdos; 3. Avaliação da aprendizagem dos alunos; 4. Articulação entre teoria e prática; 5. Metodologia; 6. Utilização dos recursos didáticos; 7. Domínio de turma; 8. Profissionalismo; 9. Adequação da linguagem à situação discursiva; 10. Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita. O outro instrumento consiste em pontos norteadores para observar aulas (Quadro 7).

Minhas observações e anotações foram somente relativas às aulas pares, a fim de que as AP pudessem conduzir suas aulas sem possíveis pressões da minha presença; assim, de suas 11 aulas, observei um total de cinco.

Quadro 7 – Pontos norteadores para as aulas observadas

	Especificação	Unidade de Análise e foco
Observação-participante da pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> • Planos de aula • Postura do professor • Competência linguística • Domínio de conteúdo • Convergência e/ou divergência entre a teoria adotada no plano de aula e sua realização • Capacidade de realizar ajustes nos planos de aula • Objetivos alcançados • Domínio de sala 	<p>Cognições</p> <p>Foco das cognições: ensino e aprendizagem de língua; ser professor</p>

Fonte: A autora.

2.7.5 Diários Reflexivos

Os diários reflexivos foram atividade potencial para a geração de dados, porém não os analiso nesta pesquisa. Escritos pelas AP, seu intuito foi capturar suas cognições referentes às suas práticas pedagógicas, assim como suas percepções e reações durante as aulas ministradas. Solicitei que, no final de cada aula, elas registrassem nos diários aspectos que considerassem positivos e ou negativos; dúvidas; dificuldades, emoções, etc. Sugeri ainda que elas também escrevessem sobre os pontos convergentes e ou divergentes entre os planos de aula e as aulas realizadas e sobre os objetivos pensados e atingidos.

No total, recebi diários individuais relativos a 11 aulas. O Quadro 8 sintetiza os pontos norteadores para escrita dos diários.

Quadro 8 – Pontos norteadores para escrita dos diários

	Especificação	Unidade de Análise e foco
Anotações feitas pelas AP após cada aula realizada	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos convergentes entre plano e aula realizada • Pontos divergentes (se algum) entre plano e aula realizada • Competência linguística • Objetivos atingidos • Fracassos • Sucessos • Angústias • Postura profissional • Dificuldades 	Cognições Foco das cognições: ensino e aprendizagem de língua; ser professor

Fonte: A autora.

2.7.6 Síntese das Atividades e Procedimentos Didáticos

Nesta subseção, ofereço um quadro-síntese das atividades potenciais para a geração de dados para estimular retrospectões relativas à prática de estágio (Quadro 9). Utilizo o recurso gráfico sombreamento de célula para destacar as atividades cujos registros analiso nesta pesquisa. Em seguida, insiro o Quadro 10 para melhor visualização do desenho da pesquisa, onde reapresento as perguntas de pesquisa, os modos pedagógicos, os momentos de geração de dados, as formas de seu registro, e sua unidade de análise.

Quadro 9 – Atividades e procedimentos didáticos

Atividade	Participantes	Momento	Forma de registro	Unidade de análise	Foco
Orientação	AP e Pesquisadora	Pré e pós-aula	Oral (Gravação em áudio transcrita) e (Planos de aula)	Cognição	Conhecimentos das AP
Aulas	AP	Durante a aula	Oral (Gravação em vídeo)		Ato de ensinar; conhecimentos mobilizados; Articulação entre planos de aula e ações pedagógicas
Observação- participante	Pesquisadora	Durante a aula	Escrita (Anotações em planilha disponibilizada pela instituição) e Pontos norteadores de observação da professora- pesquisadora		Ato de ensinar; conhecimentos mobilizados; Articulação entre planos de aula e ações pedagógicas
Diários reflexivos	AP	Pós-aula	Escrita		Reflexões sobre as aulas ministradas

Fonte: A autora.

Quadro 10 – Desenho da Pesquisa

Perguntas de pesquisa	Modo pedagógico	Momento	Forma de registro dos dados	Unidade de análise
1. Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão, se alguma, estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das AP	Orientação	Prévio à elaboração e implementação dos planos de aulas	Oral (Gravação em áudio, transcrita)	Cognição
		Pós-implementação dos planos de aulas		
Prévio à elaboração e implementação dos planos de aulas				
Pós-implementação dos planos de aulas				
2. Que focos estão presentes ao longo desses percursos?				

Fonte: A autora.

2.8 TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta seção, apresento e descrevo os passos realizados para o tratamento dos dados antes da análise. Inicialmente, destaco que na formatação das atividades e procedimentos didáticos de geração de dados, os documentos, originalmente em formato digital, foram reformatados para adequação aos padrões da UEL e foram eliminados logotipos, bem como omitidos nomes próprios de terceiros.

As orientações pré e pós-aulas ministradas pelas AP, atividade e procedimento didático analítico da tese, foram transcritas, totalizando 72 páginas e 3452 linhas (Apêndice E). As notas de observação-participante pela pesquisadora feitas na planilha padronizada pela instituição totalizaram 10 páginas (Apêndice V). Os diários reflexivos escritos por Bianca e Alba totalizam 216⁴⁶ linhas (Apêndice U). As 11 aulas gravadas em vídeo tiveram duração de \pm 550 minutos. O Quadro 11 sintetiza essas informações.

⁴⁶53 (Alba) 179 (Bianca).

Quadro 11 – Dimensionamento dos dados, atividades e procedimentos didáticos, em número de linhas e ou páginas

Atividades e procedimentos didáticos	Dimensionamento dos dados	
	Número	Total em
Orientação	3452	Linhas
Diários reflexivos	232	
Observação-participante pela pesquisadora	10	Páginas
Aula	± 550	Minutos

Fonte: A autora.

2.9 ABORDAGENS ANALÍTICAS

Tendo como unidade de análise a cognição, parto do pressuposto de que esta pode ser expressa por linguagem oral (gravada em áudio) e linguagem escrita. A linguagem é definida por Vygotsky (1934, 1962), psicólogo e estudioso do desenvolvimento intelectual e das relações sociais nesse processo, como a janela do pensamento. Sendo assim, para realizar a análise, adoto a indução e a dedução como abordagens mutuamente complementares e sigo o método analítico da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998)⁴⁷.

A *Grounded Theory*, proposta por Strauss e Corbin (1998), pode ser empregada tanto como metodologia quanto método. Nesta pesquisa, utilizo como **método e metodologia**, o qual permite que os dados sejam analisados de forma **indutivo-dedutiva**. Esse **método** contempla as seguintes etapas: *interação com os dados*, fase em que o pesquisador interage com o *corpus* ao analisar linha a linha, parágrafo por parágrafo, com o objetivo de identificar os fenômenos, ou seja, os possíveis problemas e assuntos da investigação. A segunda etapa, *codificação*, refere-se ao processo de identificação das categorias, ou seja, conceitos oriundos dos dados que representam o fenômeno. Essa fase é considerada uma das mais complexas e trabalhosas da análise. É importante ressaltar que, às vezes, nesse processo de identificar as categorias, algumas subcategorias podem emergir. Após essa fase, temos os *memorandos*, denominados anotações de ideias, que surgem no decorrer do processo de codificação. A quarta etapa, conhecida como *codificação axial*, reporta-se ao momento em que os dados são agrupados por meio de conexões entre as categorias, surgindo, então, as dimensões. A última parte da análise restringe-se à identificação do fenômeno central, o qual estabelecerá a ligação entre as categorias. Nessa etapa, ocorre

⁴⁷ Coradim (2008); Senefonte (2014).

a integração de todas as categorias para estruturar a teoria fundamentada nos próprios dados, sendo considerada a fase mais abstrata da análise. Strauss e Corbin (1998) definem esse momento como uma narrativa descritiva sobre o fenômeno central da investigação, isto é, identificação e construção do modelo teórico oriundo da pesquisa.

Para concluir, no **método** *Grounded Theory*, a(s) teoria(s) é (são) interpretações que se constituem juntamente com os dados coletados. Nessa perspectiva de pesquisa, as teorias não são testadas, pois a análise tem seu início nas interpretações dos dados a partir de concepções que surgem durante a sua coleta. Dessa forma, a teoria, externa aos dados, permanece suspensa durante o exame destes, fundamentada pelas interpretações oriundas da análise.

Fiz a leitura dos dados e utilizei cores para destacar os excertos relativos a cada fase do ciclo pentafásico ação-reflexão. Utilizei Verde – ao ler dados relativos à fase Ação; Laranja – Olhar retrospectivo à ação; Azul – Consciência dos aspectos essenciais; Rosa – Criação de métodos alternativos; e Vermelho – Tentativa. No Apêndice E, apresento a transcrição dos dados contendo destaques nas cores mencionadas.

Ao iniciar a análise, busquei, indutivamente, os temas recorrentes da primeira fase do ciclo, **Ação**, o que resultou na criação de uma matriz analítica com 38 categorias e 17 subcategorias. Refiro-me a essa matriz como **Matriz 1** (Apêndice F). Em seguida, apliquei essa matriz dedutivamente ao analisar a segunda fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), **Olhar retrospectivo à ação**, o que totalizou 45 categorias e 10 subcategorias. Nessa etapa da análise, foram mantidas 22 categorias e identificadas 21 novas categorias (Apêndices G e N). Na análise da terceira fase do ciclo, **Consciência dos aspectos essenciais**, identifiquei 22 categorias (e quatro subcategorias). Das 22 categorias que identifiquei, 15 estavam presentes na matriz 1 e 6 constituíram novas categorias (Apêndices H e O). Na análise da quarta fase, **Criação de métodos alternativos**, identifiquei 15 categorias (e 3 subcategorias), e todas as 15 se mantiveram quando comparadas com a **Matriz 1** e 5 representaram novas categorias (Apêndices I e P). Na quinta fase, **Tentativa**, identifiquei 9 categorias (e 1 subcategoria), e 6 delas pertenciam à matriz 1 (Apêndices J e Q). As análises da segunda a quinta fases foram realizadas dedutiva (a partir da **Matriz 1**) e indutivamente, atenta a novos temas recorrentes nos dados.

Após a identificação de categorias em cada fase do ciclo pentafásico ação-reflexão, as matrizes analíticas foram justapostas e isso possibilitou-me averiguar categorias comuns sustentáveis⁴⁸ entre os dados (Apêndice K).

2.9.1 Dimensões (Hiperônimos)⁴⁹

Com base na codificação axial do método *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), agrupei as categorias identificadas no ciclo pentafásico de Korthagen (2001) em três dimensões: *Ação, Consciência e Conhecimento*. A primeira englobou as categorias que expressaram os momentos que as AP descrevem suas práticas pedagógicas e as ações discentes, o modo de trabalho adotado por elas, incluindo as alternativas e ou recursos didáticos utilizados durante a regência. Além disso, elas também focam o (re)planejamento de suas aulas ao projetar novas ações didáticas. Outro aspecto identificado nessa dimensão diz respeito aos impedimentos que surgiram ao longo do estágio, sejam eles internos e ou externos à sala de aula. O último fator a ser considerado na dimensão *Ação* refere-se à incerteza expressa pelas AP ao tomarem suas decisões na elaboração dos planos de aula e nos momentos que ministraram suas aulas. O Quadro 12 ilustra as categorias dessa dimensão.

⁴⁸ Considerei as categorias comuns sustentáveis aquelas identificadas em três ou mais fases do ciclo pentafásico de Korthagen (2001).

⁴⁹ Hiperônimo é uma palavra que pertence ao mesmo campo semântico de outra, mas com o sentido mais abrangente, podendo ter várias possibilidades para um único hipônimo. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiper%C3%B4nimo>>. Com base em Reis (2015, p. 3), eles são termos utilizados em análises paradigmáticas e sintagmáticas que se referem às afirmações mais gerais oriundas do “exame exaustivo dos dados”.

Quadro 12 – Categorias da **Dimensão Ação** nas fases previstas pelo ciclo pentafásico

DIMENSÃO AÇÃO				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Ação pedagógica discente ⁵⁰	Ação pedagógica discente	Ação pedagógica discente		
Ação pedagógica docente ⁵¹	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	
Alternativa	Alternativa		Alternativa	Alternativa
Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	
Incerteza	Incerteza		Incerteza	
		Modo de trabalho	Modo de trabalho	Modo de trabalho
Planejamento	Planejamento	Planejamento	Planejamento	
Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	
Recurso didático	Recurso didático	Recurso didático		Recurso didático

Fonte: A autora.

Com relação à segunda dimensão, *Consciência*, agrupei as categorias que expressaram comentários avaliativos das AP no que tange ao desempenho acadêmico dos alunos e às suas ações em sala de aula. Essa dimensão também contemplou os momentos em que as AP teceram apreciações sobre suas práticas pedagógicas, participação dos alunos, modelo de orientação adotado, entre outros. Por fim, o desejo expresso pelas AP com referência às ações e ou atividades que não foram realizadas no estágio, e o comportamento e o desempenho acadêmico esperados dos alunos foram foco dessa dimensão. Sendo assim, a dimensão *Consciência* evidencia o julgamento de valor das AP com relação aos aspectos mencionados. O Quadro 13 sintetiza as categorias dessa dimensão.

Quadro 13 – Categorias da **Dimensão Consciência** nas fases previstas pelo ciclo pentafásico

DIMENSÃO CONSCIÊNCIA				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Apreciação	Apreciação	Apreciação	Apreciação	
Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente
Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno		Avaliação desempenho acadêmico aluno
	Desejo	Desejo	Desejo	

Fonte: A autora.

⁵⁰ O substantivo “discente” refere-se, nesse caso, aos alunos da Educação Básica.

⁵¹ O substantivo “docente”, nesse caso, refere-se às alunas-professoras.

A terceira dimensão, *Cognição*, compreende as categorias que denotam o pensamento das AP, o que elas sabem e o seu conhecimento co-construído ao longo do período do estágio. Dentre esses saberes, evidenciei aqueles relacionados às ações pedagógicas das AP e o conhecimento necessário para tornar-se professor. O Quadro 14 apresenta as categorias presentes nessa dimensão.

Quadro 14 – Categorias da **Dimensão Conhecimento** nas fases previstas pelo ciclo pentafásico

DIMENSÃO CONHECIMENTO				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Ação	Ação	Ação	Ação	Ação
Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo		
Contexto	Contexto	Contexto		Contexto
Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	
Pessoal	Pessoal	Pessoal	Pessoal	Pessoal

Fonte: A autora.

2.10 ANÁLISE PARADIGMÁTICA E SINTAGMÁTICA

Com base no texto escrito por Reis (2015, p. 1), a análise paradigmática e sintagmática (APS) configura-se como “abordagem qualitativa criada na Linguística Aplicada para examinar dados de linguagem, especialmente verbais”. Esse tipo de análise foi desenvolvido em estudos da autora no campo da *Cognição*, além de seu trabalho de orientação de pesquisas de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

Para esta tese, apresento, brevemente, a descrição da APS como forma de complementar a análise dos dados realizada por meio da *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998). De acordo com Reis (2015, p. 1),

A análise paradigmática e sintagmática (APS) é uma tentativa de didatizar alguns procedimentos da *Grounded theory* (GT) por meio de conceitos linguísticos facilitadores para compreensão dos propósitos de leitura, codificação, categorização e teorização.

Tendo como base a descrição que apresentei sobre a *Grounded Theory* (GT), a APS, segundo Reis (2015, p. 2), também se inicia com a fase de codificação, feita por meio de anotações de “palavras recorrentes ou por meio de

frases (impressões e ou interpretações do pesquisador)”. Tais anotações precisam “recorrer ao conceito de *hipônimo*, que, por si, já se trata de uma *categoria* subordinável a *hiperônimos* (outro conceito linguístico central da APS)”.

Tanto a GT quanto a APS objetivam a criação de uma grade analítica. “A diferença é que a APS gera grades contendo, preferencialmente, hipônimos” (REIS, 2015, p. 2). Além disso,

[...] a APS e a GT requerem leitura cíclica dos dados, indutivo-dedutivamente, para fins de ajustes nas grades analíticas até que se chegue a uma versão que melhor se aplique ao conjunto dos dados. A direção da leitura dos dados é **paradigmática**, do início ao fim (para então reiniciá-la) (REIS, 2015, p. 2).

Ainda de acordo com Reis (2015, p. 2), as grades analíticas oriundas da APS “devem ser refinadas, agrupando-se os mesmos tipos de ocorrências registradas, assim como categorias (hipônimos) semelhantes”. O objetivo da APS é tentar reduzir o número de hipônimos, sem causar comprometimento no significado dos dados.

A partir das grades analíticas obtidas por meio da análise paradigmática, as afirmações “[...] partem do geral para o específico, logo, de hiperônimos para hipônimos” (REIS, 2015, p. 3). Por conseguinte, essas afirmações permitem ao pesquisador

[...] examinar as possibilidades de relação entre uma afirmação e outra. Reside aí a fase **sintagmática** da análise, posto que, então, a direção do olhar do pesquisador deixa de ser paradigmática para estabelecer determinados elos entre as ideias elencadas (REIS, 2015, p. 3).

Isto posto, ressalto que, por meio da análise sintagmática, o pesquisador, ao estabelecer relações entre as ideias, exerce o seu poder, de forma totalmente independente. Nessa fase análise, o pesquisador veicula suas ideologias, ao tecer afirmações que são restritas à sua interpretação.

2.11 ESTILO DO RELATO

Primeiramente, estruturo a análise em torno do ciclo pentafásico (KORTHAGEN, 2001). Formulo asserções analíticas, seguidas de excertos

ilustrativos. Dispensio o uso de frases sinalizadoras para a apresentação de tais excertos. Cada excerto é inserido com sua respectiva identificação da numeração de linhas, conforme se localiza na transcrição dos dados. Sintetizo os resultados analíticos desta parte da análise em três dimensões. Em seguida, analiso a relação sintagmática entre essas dimensões. Ao final de tal análise, ofereço sínteses em forma sinótica, por meio de quadros.

2.12 CRITÉRIOS PARA JULGAMENTO DA QUALIDADE DA PESQUISA

Nesta seção, apresento e justifico os critérios utilizados para julgar a qualidade desta pesquisa e para garantir a sua intersubjetividade. O primeiro critério, de participação obrigatória e um dos requisitos do programa de pós-graduação do qual faço parte, diz respeito ao Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (Sedata). No primeiro Sedata (2012)⁵², apresentei meu projeto de pesquisa, e no segundo (2013)⁵³, fiz um recorte teórico-analítico da tese. Em ambos, minha pesquisa foi informada e discutida por professores do mesmo programa de pós-graduação, visando à qualidade e rigor científico.

O segundo critério é a inclusão da totalidade de dados transcritos, os quais foram tratados para possibilitar localização imediata dos excertos no conjunto de transcritos. Assim, os dados estão didatizados pela identificação de sua atividade geradora, tempo em que as atividades foram realizadas, seus participantes, duração e extensão dos registros, numeração de linhas das transcrições, adoção de cores da fonte Arial para distinguir as fases do ciclo de Korthagen (2001) (Apêndice E).

A inserção em apêndices das grades analíticas indutiva-dedutiva e dedutiva-indutiva (Apêndices F, G, H, I, J) atendem ao critério de documentação das baterias de análise a partir das quais os dados foram reduzidos. Essa documentação confere transparência do refinamento analítico, feito por seus ajustes e enxugamentos durante processo de análises e após triangulação por instrumentos humanos.

⁵² CORADIM, J. N. Pesquisa-ação: construção de conhecimento de alunos-professores de inglês. In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM ANDAMENTO, 11., 2012, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2012.

⁵³ CORADIM, J. N. Pesquisa-ação: construção de conhecimento de alunos-professores de inglês. In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM ANDAMENTO, 12., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

Para garantir a subjetivação da análise, eu a submeti a membros⁵⁴ do Grupo de Pesquisa Letramento crítico: cognição e discurso. Quatro pesquisadores desse grupo atuaram como Instrumentos Humanos (REIS, 2008). Após analisarem as categorias e os respectivos excertos voluntariados por mim, eles fizeram apontamentos, comentários, indagações e sugestões para 14 categorias (Apêndice R). Assim, compreendi a necessidade de promover: (1) mais justo pareamento entre categoria e excerto; (2) revisão de categorias (hiponimização⁵⁵) para solucionar vizinhança de categorias aparentemente muito semelhantes ou próximas; e (3) desenvolver, conforme orientação, um glossário especializado, construído com base em dados primários, a ser apresentado logo no início da tese, a fim de antecipar os sentidos que atribuo às categorias. Em outras palavras, esse glossário explicita que instâncias de dados cada categoria engloba.

Outro critério para julgamento da qualidade da pesquisa é a validação participante. Após a análise, solicitei, via correspondência eletrônica, que as AP reagissem aos resultados da análise. Ao embasar-me nas pesquisas de Jasniewski (2013) e Silva (2014), solicitei às participantes informarem sua impressão geral da pesquisa (tendência a concordar total ou parcialmente, discordar total ou parcialmente); sentimentos ou sensações vivenciadas antes, durante e após a leitura da análise; pontos da análise que consideraram (im)pertinentes; crítica ao método de análise, considerações sobre poderes exercidos, limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa). Discuto a apresentação e a análise desses aspectos no capítulo IV.

O cuidado com o *outro* também fez parte dos critérios de julgamento da pesquisa; desde o início da geração de dados, mantive diálogo com as participantes Alba e Bianca ao informar-lhes sobre o desenvolvimento da pesquisa, seus passos, sua justificativa e os motivos que me levaram à sua realização e fases subsequentes. Prezei pela honestidade sobre as condições de realização desta pesquisa tendo relatado meus procedimentos e justificativas para tais. Ao fazê-lo, deixei claro que esse percurso, de certo modo, estabelece, parcialmente, as condições sob as quais realizei esta investigação.

⁵⁴ Agradeço a Alcione Gonçalves Campos, Alex Alves Egido, Juliane D'Almas, Lilian Kemmer Chimentão, Liliane Mantovani, Paula Kracker Francescon, Rafael Leonardo da Silva e Simone Reis pelos valiosos apontamentos e pela triangulação realizada.

⁵⁵ De acordo com Reis (2015, p. 3), os hipônimos são termos utilizados em análises paradigmáticas e sintagmáticas que se referem às afirmações mais específicas oriundas do "exame exaustivo dos dados".

2.13 ÉTICA

Reproduzo as palavras de Schwandt (2006, p. 207), para quem “A investigação social é uma prática, e não simplesmente um modo de saber. Compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos”. Nessa perspectiva, esta pesquisa, ao considerar seus aspectos éticos e políticos, levou em consideração a indagação proposta por este autor sobre a relação do pesquisador com as pessoas envolvidas em sua pesquisa. Ao embasar-me em Christians (2006), assegurei que essa investigação contemplasse os quatro princípios do código de ética para as instituições profissionais e acadêmicas, sendo eles: 1. Consentimento informado; 2. Fraude; 3. Privacidade e Confidencialidade; e 4. Precisão.

Com relação ao primeiro, Consentimento Informado, preocupei-me em esclarecer para os participantes da pesquisa a sua livre escolha e decisão de aceitar participar desta investigação. Para isso, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice S), o qual contemplou informações a respeito do objetivo desse documento, bem como sobre os objetivos da pesquisa, instrumentos utilizados na geração dos dados, preservação da identidade dos participantes, retorno da análise dos dados e, ainda, a livre decisão em participar ou não da pesquisa (CELANI, 2005).

No que se refere à Fraude e Precisão, adotei medidas cautelosas e com rigor científico para tratar os dados gerados, tais como a transcrição dos dados com registros do horário de início e término da coleta, bem como a socialização da análise aos participantes da pesquisa.

Para preservar a identidade das AP e da professora regente, fiz uso de pseudônimos, previsto no princípio da Privacidade e Confidencialidade. De acordo com a *British Association for Applied Linguistics* (1994), os informantes têm o direito de permanecer anônimos, mas às vezes, por meio de descrições realizadas no decorrer da pesquisa, torna-se possível a identificação de seus sujeitos. Assim, é importante esclarecer aos sujeitos que nem sempre o anonimato é possível (BRITISH ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS, 1994).

Para finalizar, antecedendo a defesa desta tese, a análise foi compartilhada com as participantes via meio digital *e-mail* para que pudessem expressar suas reações. Essa preocupação ética teve por objetivos o zelo pela

análise e a socialização dos dados, para que possivelmente as AP se beneficiem deles. Além disso, retornei os resultados a educadores de professores do contexto onde teve início essa investigação e a pesquisadores atuantes nacionalmente no campo da educação de professores de inglês. Considerações oriundas desses retornos são apresentadas no capítulo final.

3 RESULTADOS

3.1 PANO DE FUNDO

Antes de apresentar a análise desta pesquisa, traço um pano de fundo sobre seu contexto de geração dos dados. As atividades e procedimentos didáticos utilizados nessa coleta foram apresentados e descritos, minuciosamente, no capítulo metodológico. Para iniciar a coleta, as AP foram informadas sobre o ciclo pentafásico de Korthagen (2001), utilizado para a realização das orientações do estágio supervisionado, sendo-lhes apresentadas as questões norteadoras daquele ciclo.

Na primeira orientação, a qual ocorreu previamente ao início do estágio, não utilizei a proposta do ciclo, visto que este é indicado aos momentos posteriores à prática docente. Sendo assim, as AP se beneficiaram dessa orientação para dialogarmos sobre o conteúdo e atividades a serem desenvolvidas no estágio, bem como sobre a metodologia a nortear a regência. Além desses aspectos, várias dúvidas foram sanadas a respeito da documentação exigida pelo estágio e dos instrumentos necessários para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, modelo de plano de unidade, plano de aula, memorial descritivo, entre outros.

Da 2ª a 11ª orientação, o foco foi dialogar e refletir sobre a prática docente, visto que as AP haviam iniciado o estágio. Dessa forma, comecei a fazer uso do ciclo pentafásico de Korthagen (2001) para conduzir as orientações. Inicialmente, questionava as AP sobre os pontos convergentes e/ou divergentes entre o plano de aula elaborado e a aula realizada, os possíveis ajustes para que os objetivos da aula fossem alcançados, os resultados e o que elas mudariam no plano de aula e/ou na aula desenvolvida. Após a discussão desses aspectos, as AP escolhiam alguma parte da aula ministrada, gravada em vídeo, que consideravam problemática e ou que gostariam de rever e comentar. Em seguida, para fomentar a reflexão a respeito do trecho da aula selecionado, eu recorria às questões norteadoras do ciclo pentafásico (Figura 2) para dar continuidade ao processo de reflexão sobre a própria ação. Nessa segunda etapa, as AP descreviam o contexto da sala de aula, as ações pedagógicas desenvolvidas por elas em cada aula, os objetivos, suas intenções, sentimentos, objetivos dos alunos, as ações e atividades realizadas por eles, os comportamentos e sentimentos destes, entre outros.

Após finalizar o diálogo e reflexão sobre tais aspectos, eu percebia e sentia a necessidade, na maioria das vezes, de discutir e ressaltar alguns fatores relacionados às práticas das AP que não eram visualizados ou percebidos por elas, como, por exemplo, a coerência entre o plano de aula pensado e o executado, a maneira de conduzir a aula, o modo como se relacionavam com os alunos, dentre outros.

Sentia que as AP sempre esperavam meu retorno após assistir as aulas, uma espécie de validação externa da orientadora para aprovar ou não suas ações e tomadas de decisões. Nem sempre me sentia confortável em comentar algumas ações delas, pois me preocupava com o modelo de orientação proposto e me questionava sobre meu papel enquanto orientadora. Às vezes, não tinha certeza de que meus apontamentos conduziam-nas à reflexão sobre a própria prática, mesmo sendo esse o meu objetivo. Outra característica desses momentos reflexivos era o fato de que, muitas vezes, as AP não conseguiam responder aos questionamentos da fase 2 do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), principalmente em referência às questões sobre objetivos dos alunos e como eles se sentiam nas aulas delas. Dessa maneira, fica evidente a complexidade e dificuldades que as AP sentiram ao se engajarem no processo de reflexão sobre suas práticas.

As seções subsequentes tratam de uma análise paradigmática das categorias e ou temas identificados de forma dedutiva-indutiva e indutiva-dedutiva em casa fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001).

3.1 ANÁLISE PARADIGMÁTICA

3.2.1 Ação

Tendo como base o ciclo pentafásico de Korthagen (2001), apresento a análise das categorias recorrentes na 1ª fase do ciclo, denominada **Ação**. Nessa primeira fase, percebi que as ações das AP foram altamente conscientes de vários aspectos envolvidos na prática, sendo possibilitadas e restringidas por uma variedade de tipos de conhecimento. Em outras palavras, a concretização ou não de ações depende diretamente de uma gama de conhecimentos necessários à prática, constantemente avaliados pelas AP e refletidos por sua elevada consciência da sua ação. Essa consciência é entendida

pela frequente avaliação e autoavaliação, crítica e autocrítica do que fazem na sala de aula, do que deixam de fazer ou do que poderiam ter feito.

As categorias relativas à Fase 1, **Ação**, estão presentes em todas as sessões de orientação, que são momentos de planejamento, desde o primeiro até o último encontro. Essa primeira fase envolve as ações relatadas e desenvolvidas pelas AP durante o estágio supervisionado. Tais ações são evidenciadas por meio de processos materiais (HALLIDAY, 2004), os quais evidenciam as ações e acontecimentos ocorridos no decorrer de suas práticas durante aquele processo.

Previamente à análise, agrupo as categorias identificadas em dimensões analíticas, sendo elas: *ação*, *consciência* e *conhecimento*. Na primeira dimensão, nessa fase do ciclo, estão presentes as seguintes categorias: *ação pedagógica docente*, *ação pedagógica discente*, *comportamento docente*, *comportamento discente*, *exemplificação*, *impedimentos*, *incerteza*, *planejamento*, *procedimento avaliativo*, *linguístico e didático-pedagógico*, *projeção (ação)*, *recomendação pedagógica* e *recurso didático*. Passo, então, para a análise dessas categorias.

Como a 1ª fase do ciclo está direcionada às ações, após a identificação das categorias, procedi à subdivisão em *comportamentais* e *pedagógicas*, ora voltadas para prática docente ora à discente. Com relação às *ações pedagógicas docentes*, evidenciei que a maioria está relacionada às descrições dos processos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula durante o estágio, ou seja, as AP explicavam de forma detalhada suas atitudes e ações com base no desenvolvimento das atividades.

BIANCA: *Na parte, na hora do exercício, que foi onde a gente mais agiu junto com os alunos, no caso, a gente ficou andando pela sala, saímos do quadro, né, e ajudando em construções, que eles tentam construir umas frases lá, palavra por palavra, [...] (L1203-L1205).*

BIANCA: *É, nas duas últimas aulas e aí hoje eu fiquei no comando, enquanto a Alba foi passando o visto, senão não ia dar tempo. Foi passando o visto no caderno, já fui começando a corrigir as coisas e eu acredito que não há respostas divergentes. Então eu comecei com o comparativo, daí nós fomos lembrando: 'Por que eu coloco ê-érre (ER) aqui? Por que aqui tem que ser (inint.)?', eles responderam todos e fui escrevendo no quadro as respostas e tal e colocava alguma coisa errada de propósito, por exemplo: 'happy' > 'happyer', colocava com ípsilon (Y), 'Gente, está certo isso daqui?' e eles falaram: 'Não, não, tem que tirar o ípsilon (Y) e tal'. Então assim,*

deu para perceber com isso que eles estão... que eles realmente entenderam porque todo mundo participou. Depois eu falei do superlativo, daí eu perguntei das diferenças: 'Qual a diferença do superlativo e tal com o comparativo?', aí também todo mundo participou: 'Ah, comparativo a gente faz assim, usa para isso; superlativo é para isso, isso e isso'. Nós também falamos as diferenças gramaticais, como que é o comparativo. Daí os irregulares também e daí eles foram corrigindo no próprio caderno o que erraram, foi isso. Aí perguntei várias vezes: 'Alguém tem alguma dúvida e tal?', daí um ainda falou lá que não entendeu o que é (trecho em inglês – 02:44) (L2372-L2387).

BIANCA: *Depois de ter explicado a gramática nas últimas três aulas, hoje foi a correção e ao mesmo tempo já é uma forma de revisão. Só que nós não falamos do conteúdo tecnologia e tal, hoje foi mesmo corrigir a gramática e tirar dúvidas de tudo, que é um pouco mais complexo do que a gente discutir alguma coisa (L2493-2495).*

Outro tipo de ação descrita pelas AP refere-se às situações-problema por elas enfrentadas no que tange à prática pedagógica. Essas situações ilustram suas dificuldades em lidar com momentos não-previsíveis, visto que são diretamente dependentes do sujeito e do contexto em questão.

BIANCA: *Então, como eu estava morrendo de dor de cabeça e ainda estou, mas na hora é pior porque tem barulho, eu encostei no quadro e cruzei os braços, falei que não ia falar nada enquanto eles não ficassem quietos (L2440-L2442).*

BIANCA: *Então, aí o resto da aula foi assim, daí a aula acabou, aí (inint.) me chamaram e a aula acabou. Eu fiz de modo bem baixinho, sabe? 'Professora, a senhora fala muito baixo', falei: 'É, vocês conversam demais', daí eles ficaram quietos. Ah, lá, agora estava falando dos irregulares. Esse piá que senta lá atrás estava na frente. (L2471-L2474).*

BIANCA: *Eu falei várias vezes, acho que hoje eu falei umas quatro vezes, eu fiz a tá Bianca do (trecho em inglês – 16:36) e eu acabei de falar. Uma guria lá de trás que senta junto com aquelas meninas falando: 'Teacher, mas porque é assim?', aí eu não falei, eu já tinha falado quatro vezes e eles mesmos foram, eles responderam (L2562-L2565).*

As ações pedagógicas discentes ilustram os momentos em que os alunos desenvolviam suas atividades tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas reações às atividades realizadas em sala de aula.

ALBA: *É. Eles viram o vídeo e acho que eles gostaram, eles riram e tal. Então acho que por conta de verem que o vídeo era legal, que era engraçado, eles queriam entender certinho porque, acho que foi um pouco isso, eles estavam prestando atenção para ver o que realmente e que eles já conheciam alguma coisa, não era tudo diferente (L1104-L1107).*

BIANCA: *Não, todo mundo tentou fazer. Teve uns assim que claro ficaram... (L1220).*

ALBA: *Então, eles chamaram bastante assim, eles estavam com bastante dúvidas nisso (L1294).*

Paralelamente às ações pedagógicas, surgem as *comportamentais*, as quais dizem respeito ao modo como os alunos participavam das aulas, isto é, suas impressões às atividades e atitudes das AP, assim como aos momentos de sua indisciplina. Poucas são as instâncias em que os alunos se mostram indisciplinados e a postura adotada pelas AP parece ser coerente com e eficaz na resolução dos problemas apresentados.

[...] daí eles ficaram assim, chamou a atenção deles, eles ficaram quietos assim, uma ou outra conversa paralela (L519-L520).

BIANCA: *É. Ficaram nessa folha e tal, não continuaram, mas também não foram, não ficaram conversando, fazendo bagunça ou fazendo outra coisa, ficaram lá (L1222-L1223).*

Nesse mesmo cenário, também é evidente a discussão das AP quanto às *ações futuras*, ou seja, projetadas para suas práticas. Inicialmente, a preocupação repousa em deixar claro para os alunos quais procedimentos didáticos e avaliativos seriam utilizados durante as aulas, isto é, elas queriam estabelecer um contrato didático como instrumento de esclarecimento de suas futuras atitudes.

BIANCA: *Então já começa assim, desde a primeira aula, (inint.) já chega dando matéria, aquela coisa toda, daí a gente fica abrindo parênteses na aula: 'Ah, faça isso porque está valendo nota'. Então para não ficar falando isso toda hora que está valendo nota o negócio, então pega uma aula, que seja... (L27-L30).*

ALBA: *Aí nós passamos tudo que vai ser avaliado e as datas (L527).*

Posteriormente, o foco recai para as ações que pretendiam realizar durante a regência, alternando com momentos em que (re)planejavam suas escolhas didáticas durante as orientações, considerando os ajustes necessários e ou realizados nas aulas.

BIANCA: *Eu até fiz um roteiro assim do que falar, porque ontem foi mais aula de apresentação, como é que vai ser e tal (L512-513).*

BIANCA: *Depois na outra aula que acabar vai ter a revisão, daí prova.*

ALBA: *Porque senão não vai dar e ela pediu para a gente explicar duas coisas diferentes (L577-L578).*

ALBA: *Mais uma. Hoje seria o superlativo, já seria na próxima aula, então na próxima aula vai ser o superlativo e depois...*

BIANCA: *Daí na aula, na outra revisão e correção de tudo, tirar dúvida de tudo. Daí na outra... (L1946-L1949).*

Outra categoria presente na **Dimensão Ação** é a *incerteza*. São poucos os momentos em que as AP expressam-na em suas ações, pois elas se restringem à ordem das atividades a ser utilizada nos planos de aula, bem como nos momentos em que as AP avaliam o desempenho dos alunos nessas atividades. Isso demonstra certa autonomia e segurança em suas tomadas de decisão.

BIANCA: *Eu tenho que ver o... Eu acho que é depois do listening. Depois tem mais uma revisão, daí a gente vai retomar os assuntos e tal e daí a prova (L1951-L1952).*

BIANCA: *[...] Então, por esse exercício deu mais ou menos e a maioria fez tudo certinho, daí foi só uma questão de lembrar, a retomada eles já sabiam (L1920-1921).*

No que tange aos *impedimentos* vivenciados pelas AP, percebi que se relacionavam a fatores contextuais, tais como o não funcionamento de aparelhos eletrônicos, atrasos dos alunos e gerenciamento escolar. Esses empecilhos, de certa forma, inviabilizaram determinadas ações das AP e gerou readequações em seus planos de aula e nas suas próprias práticas em sala.

BIANCA: [...] Depois de ter feito toda a reflexão, eles iam ver o vídeo e falar: 'Pô, era isso mesmo', mas infelizmente a televisão lá e o atraso não permitiu (L2969-L2970).

BIANCA: Então, aí nós falamos na sala, antes de começar a prova, primeiro porque eu não sei se foi por causa da prova, o que aconteceu, ontem eles abriram a sala bem na hora, uma e quinze estava aberta a sala, só que entrou três alunos e o resto desapareceu, eles demoraram uns dez minutos para chegar na sala, todo mundo (L3176-L3179).

Outro aspecto salientado nessa fase do ciclo diz respeito aos *procedimentos* adotados pelas AP em suas aulas. É importante relatar que essa categoria surgiu somente na orientação após a última aula ministrada. Dessa forma, afirmo que esses procedimentos referem-se, especificamente, ao momento de aplicação da avaliação final da regência. Isso evidencia que, durante o estágio, as AP realizaram algumas atividades avaliativas, mas, talvez, os instrumentos para avaliar os alunos não tenham sido os mesmos, bem como o valor e importância atribuída à última avaliação. Ademais, essa avaliação também parece se configurar como um instrumento de poder, pela qual as AP agem como controladoras e autoritárias.

Essa afirmação se embasa na identificação dos procedimentos caracterizados como *avaliativo*, *didático-metodológico* e *linguístico*. No que concerne ao primeiro, inferi que ele contempla as ações realizadas pelas AP no momento da avaliação final para impor regras, ordem e disciplina, e também critérios adotados na correção, respectivamente. Seu uso indica que as AP estavam preocupadas em esclarecer para os alunos como procederiam à correção.

BIANCA: [...] 'A prova vai ser assim, vocês já perderam dez minutos não sei porque, então se virem aí para escrever porque tem pouco tempo' e nós falamos que podia fazer... de preferência fazer a caneta para depois não poder ter o direito de reclamar (L3184-3187).

ALBA: [...] mas acho que eles não estão acostumados porque nós... qualquer viradinha para o lado a gente chamava a atenção e ameaçava tirar a prova e (?=virar) porque essa era uma condição, né, a gente colocou, estava escrito. Até no começo, um menino, primeira carteira, eu estava aplicando a prova e eles escreveu na carteira, aí eu vi que estava borrado assim, ele estava olhando, aí eu tirei a prova dele, não... daí eu falei para ele apagar, ele não queria apagar, daí eu retirei a prova dele então (L3268-L3273).

BIANCA: *Ah, tem outra coisa que a gente fez e acho que foi bem interessante, até uma maneira de forçá-los e escrever em inglês, a gente fez assim: 'A resposta em português, se tiver certo beleza, está certo, valia (0,5) zero cinco lá; quem tentou em inglês ou fez em inglês e estava certo, não a gramática do inglês lá e tal, mas o conteúdo da resposta tivesse em inglês, mas errou uma questõzinha no final e vai, por exemplo, (3,3) trinta e três, daí por ter feito em inglês a gente arredondar a nota em até cinco décimos (L3256-L3261).*

O segundo procedimento, *didático-pedagógico*, inclui as ações das AP com relação às suas tomadas de decisão perante as dúvidas advindas dos alunos durante a avaliação final.

ALBA: *Ah, mas eu não ajudei assim não, eu falei que eu não poderia falar (L3241).*

ALBA: *Eu falei que não podia ajudar em nada (L3243).*

Além disso, tal procedimento vincula-se à postura das AP ao lidar com questões de ordem disciplinar por ocasião da avaliação. Elas agiram com rigor e exigiram dos alunos supressão de comportamentos, como não conversar com o colega, não usar o dicionário, dentre outros.

BIANCA: *Outra coisa: 'Ai teacher, vou pegar o dicionário', eu falei: 'Não, sem dicionário' (L3277).*

ALBA: *Material tudo guardado, até quem terminou a prova (L3278).*

BIANCA: *Aí todos virados na carteira, a gente pegou faltando cinco minutos (3279).*

No âmbito do procedimento *linguístico*, as AP permitiram que os alunos pudessem escrever tanto em português quanto em inglês nos exercícios da avaliação que exigiam outro nível de escrita e postura crítica. Essa ação está prevista em recomendações de documentos oficiais prescritivos, os quais pontuam que nas atividades que visam ao desenvolvimento de capacidades críticas dos alunos o professor pode discutir e permitir que as respostas e ou interações sejam na língua materna.

BIANCA: *Ah, não tem problema. A gente colocou no quadro as questões um, dois e três, daquela primeira coluna, poderiam ser escritas em português (L3191-L3192).*

ALBA: *A gente falou para fazer daí entre parênteses palavras em português que eles não soubessem em inglês e acho que a maioria tentou fazer em inglês ou parte em inglês, tipo 'I (trecho em inglês – 04:58) (L3195-L3196).*

A categoria *recomendação pedagógica* contempla as ações das AP ao orientarem os alunos em suas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Isso evidencia a constante atenção e preocupação das AP em mantê-los informados e atentos, contribuindo, assim, para que eles pudessem manter o foco em sala, e, conseqüentemente, atingir os objetivos esperados.

ALBA: *A gente sempre tem que estar falando para eles: 'Quando for fazer o exercício, leia aquele quadrado', que eles vão fazer direto, sabe? (L2078-2079).*

BIANCA: *Eu falei várias vezes: 'Gente, anotem no caderno de vocês, apaguem o que estiver errado, quem não fez faça, vai ter trabalho para o (?=ano que vem), tal, tal' (L2503-L2504).*

ALBA: *[...] 'Olha, isso aqui é para a prova, vocês estudem, por isso que tem que entender', aí eu acho que eles talvez, né, anotaram para tentar... Ah, não sei (L2945-2946).*

Para finalizar a análise dessa primeira dimensão, apresento a categoria *recurso didático*, entendida como as ferramentas e ou estratégias que serviram como suporte metodológico no processo de ensino da LI naquele contexto.

ALBA: *[...] E aí a Bianca começou contar como algumas maneiras para aprender a língua estrangeira, outras línguas e tal, aí isso prendeu a atenção deles, né? (L516-517).*

ALBA: *[...] Porque a gente procurou lá nos diálogos e não tinha nada desse comparativo, daí não tinha como pegar nenhum pedaço do diálogo. Aí nós pegamos a revista, imagens de revista (L1856-1858).*

BIANCA: *Acredito que hoje tenha seguido o plano, pena que a gente perdeu dez minutos senão teria dado tempo de fazer, de fazer o que a gente queria ter feito: que é passar o vídeo para eles verem que a imagem também conta muito, né, apesar de estar em alemão, iriam entender... (L2966-L2969).*

Na segunda dimensão, *consciência*, identifiquei que as categorias se relacionavam a comentários de cunho avaliativo, apreciativo e sentimental, além de contemplar aspectos voltados à validação externa das práticas pedagógicas das AP e a pedido de permissão.

A categoria *preocupação das AP com a validação externa*, nesse caso minha, enquanto orientadora, repousava sobre suas práticas em sala de aula. Sempre sentia que elas esperavam minha opinião, aprovação ou não de suas ações. Isso também corrobora essa categoria quando afirmo que o poder, em alguns momentos, se manifestava na nossa relação.

ALBA: *A gente tem que fazer agora, apresentar para você o plano de unidade? (L263).*

ALBA: *Esse plano de unidade, então a gente faz e manda primeiro para você e assim que você aprovar a gente começa elaborar os planos de aula? (L296-L297).*

No que se refere ao *pedido de permissão* expresso pelas AP ao pensarem sobre seus planos de aula e suas iniciativas em sala, constatei que sempre solicitavam minha anuência nessas situações. Nesse sentido, observei que o poder ainda está presente na relação professor x aluno, mesmo em uma perspectiva de orientação que propõe negociação e diálogo.

ALBA: *E a gente pode trabalhar com temas? (L130).*

BIANCA: *A gente vai se reunir e vamos tentar fazer um esboço, aí a gente manda para você. Coloca essas ideias, tudo, aí vê o que é relevante (L366-L367).*

BIANCA: *Teacher, deixa eu perguntar uma coisa: na sexta-feira a gente vai trabalhar a gramática, os exemplos, tudo naquela folha que eu separei lá (inint.) ela está em inglês, mas assim, eu posso explicar as estruturas em português? (L1311-L1313).*

Com relação às outras duas características presentes nessa 1ª fase do ciclo, avaliação e apreciação, percebi que as AP, ao tecerem comentários avaliativos, olhavam para o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos e ao coletivo de trabalho. Tais avaliações ora ressaltavam aspectos positivos da participação e desenvolvimento cognitivo dos alunos, ora os negativos, bem como focava a indisciplina gerada por eles no momento das aulas. Nesse primeiro

momento do ciclo, essa prática não se configurou de forma constante, visto que seu foco estava na descrição das ações desempenhadas pelas AP.

Avaliação coletivo de trabalho

BIANCA: *A gente falou várias vezes na aula: ‘Gente, não tenha vergonha’. Claro que às vezes fala errado, a gente fala errado, às vezes nem o professor sabe tudo, a gente não nasceu lá para saber tudo, [...] (L606-L608).*

Avaliação dos alunos

ALBA: *A maioria estava corrigindo, né? Eu via, eu estava vistando o caderno, eu via que estava apagando, arrumando e tal. Tinha uns que não estavam nada, mas sempre tem (L2512-L2513).*

ALBA: *A gente vai distribuir, daí vem a música. Bom, pelo menos eles prestaram atenção. Você vê, eles ficaram tão quietinhos na hora (L3028-L3029).*

Por outro lado, a *apreciação* denota os elogios e as preferências das AP sobre determinados aspectos de suas próprias práticas, a escolha pelo trabalho temático, por exemplo, e sobre o desenvolvimento do estágio e envolvimento dos alunos, de modo geral.

BIANCA: *[...] Daí falando sobre o (inint.), daí eu falei, né, ‘Vocês acham que inglês de escola é só assim que vocês vão aprender? Daí ‘Não, não tem como’, daí eu falei: ‘Tem que fazer o quê?’, daí eles: ‘Tem que estudar em casa’. Eles completavam os passos, foi bem legal (L609-L611).*

ALBA: *Mas eu achei interessante que eles... mesmo que eles não... tinham uma dificuldade, eles chamavam assim. Eu não observei, eu sei que tinha uns que fizeram só uma ou duas linhas, mas mesmo os com dificuldades me chamavam, sabe? [...] (L1209-L1211).*

ALBA: *Ah, eu gostei, ah eu gostei da prova, acho que eles não... não sei, mas acho que eles não estão acostumados [...] (L3267-L3268).*

Bem próximo a essa categoria, surge o *valor* atribuído pelas AP ao propor determinadas atividades, compreendido como algo relevante e importante em sua ação docente.

ALBA *Mas seria legal uma produção de algo assim em dupla (L102).*

BIANCA: *[...] Aí outros mesmo com o dicionário nem tentaram e para dar um pingão de alegria, alguns tentaram e fizeram até legal assim, opinião bem crítica sobre o... tudo em inglês (L1182-L1184).*

A última categoria identificada nessa dimensão refere-se aos *sentimentos* das AP com relação às suas ações, isto é, suas emoções e sensações vividas no período do estágio supervisionado.

BIANCA: *(inint.) pânico (L656).*

ALBA: *Eu estava falando da prova para eles, né, falei: 'Não se preocupa, a prova não vai ter o peso maior, a gente dividiu, balanceou', 'Porque às vezes a gente não está inspirada' (risos). Não tem que ter inspiração para fazer prova. Aí eu lembrei outra palavra que eu podia usar... aí já foi (risos) (L546-L549).*

Na terceira dimensão, *conhecimento*, identifiquei a categoria *dúvida*, a qual se referia à metodologia de ensino a ser utilizada na regência; aos tipos de atividades pedagógicas a serem elaboradas; ao uso da língua inglesa e ou portuguesa em sala de aula; ao *feedback* das atividades; às ações pedagógicas realizadas pelos alunos; ao estilo e organização das avaliações; e ao comportamento discente. Na primeira orientação, percebi o quanto as AP estavam confusas e inseguras com relação à abordagem teórico-metodológica que iriam trabalhar na regência, visto que no contexto de suas aulas na IES referente à disciplina prática de ensino, a professora educadora prescrevia que as atividades deveriam ser pautadas em uma metodologia X, não lhe sendo apresentadas outras possibilidades. Dessa forma, as dúvidas surgiram e foi visível o receio demonstrado por elas ao fazerem opção por trabalhar com a metodologia Y, emergindo sua necessidade de pedirem autorização (no caso, para mim, como sua professora orientadora) para trabalharem com outra proposta de ensino.

ALBA: *E a gente pode trabalhar com temas? (L130).*

ALBA: *Não, porque assim, eu acho que o tema é mais... ah, esse negócio de gênero, não sei, não gosto muito. Que tema você vai falar sobre aquilo e tal, ficar preocupado de ficar mostrando como se faz o gênero (L152-L154).*

ALBA: *Ah, eu num sei. Eu pensei em trabalhar não com... ah, aquele texto que a gente pega e dá, é uma coisa diferente (L312-L313).*

Com relação à escolha dos tipos de atividades que poderiam desenvolver na regência, o uso constante de expressões como “sei lá”, “e se” e “não sei” revela as dúvidas das AP. Ademais, é marcante em suas falas a necessidade de inovar a prática pedagógica no estágio supervisionado ao compararem sua prática com a prática observada da professora regente. Essa atitude também revela sua concepção quanto ao modo de se ensinar LI, pautada naquela em que as aulas devem priorizar “coisas diferentes”, subentendidas como o uso de recursos audiovisuais, por exemplo.

ALBA: *E se a gente trabalhasse com curta metragem, alguma coisa assim? (L107).*

ALBA: *Ah, algum filme assim, não sei, para os gêneros, Alguma coisa mais diferente (L109).*

ALBA: *É, por isso que eu falei, um curta metragem, alguma coisa assim, alguma coisa diferente, que o professor não vai trabalhar porque dá muito trabalho (L315-L316).*

A dúvida também se direcionava ao idioma a ser utilizado em sala de aula e nas atividades propostas, considerando o conhecimento das AP sobre o contexto no qual lecionavam, bem como o conhecimento da competência linguística dos alunos. É importante salientar que essas dúvidas também se encaminhavam à abertura de opinião esperada da professora orientadora.

BIANCA: *Professora tem um filme, mas eu não assisti, então eu não sei se ele é apropriado ou não, mas é da ‘Garota da Capa Vermelha’ (L328-L329).*

BIANCA: *Teacher, deixa eu perguntar uma coisa: na sexta-feira a gente vai trabalhar a gramática, os exemplos, tudo naquela folha que eu separei lá (inint.) ela está em inglês, mas assim, eu posso explicar as estruturas em português? (L1311-L1313).*

BIANCA: *[...] Depois tem mais uma revisão, daí a gente vai retomar os assuntos e tal e daí a prova. Uma coisa, no caso assim, as perguntas sobre discussões que a gente fez em tecnologia, elas precisam ser em inglês as respostas? (L1951-L1954).*

Outra situação em que essa categoria emergia reporta-se às atividades desenvolvidas pelos alunos e a seu comportamento durante as aulas. Nesses momentos, percebi certa insegurança das AP ao lidarem com tais situações.

ALBA:[...] *Mas em português eles estavam entendendo, então acho que eles se sentiram com medo da prova (risos), sabe? ‘Como que eu vou fazer...?’, que eu falava: ‘Olha, isso aqui é para a prova, vocês estudem, por isso que tem que entender’, aí eu acho que eles talvez, né, anotaram para tentar... Ah, não sei (L2945-L2947).*

BIANCA: *Tanto é que eu procurei falar as palavras para eles falarem também e tal, para não ouvir e ficar perdido. Por exemplo, tem o (trecho e inglês – 11:46), alguns não confundiram, outros, não sei, mas se não tivesse feito isso eles poderiam se perder, é muito parecido (L3070-L3072).*

ALBA: *A prova dele a gente deixou em aberto porque a gente não sabe como... (L3304).*

O *conhecimento* também é uma categoria que se fez presente durante todo o período do estágio. Dentre os tipos de *conhecimento*, pude identificá-los e classificá-los com base nos conceitos seminais propostos por Shulman (1986), de conteúdo e de conteúdo pedagógico, que aqui ressignifico como de *conteúdo prático pedagógico*. Além disso, pude classificar os conhecimentos como contextual, do aluno e pessoal.

No âmbito do *conhecimento de conteúdo*, apreendi que se trata de todo saber das AP com relação ao conteúdo que ensinaram, nesse caso, o modo comparativo e superlativo da LI. De acordo com Shulman (1986), esse tipo de conhecimento refere-se à quantidade e à organização do conhecimento de algo que está presente na mente do professor. É preciso que o professor seja capaz de explicar e definir para seus alunos o conceito de determinado assunto e as razões pelas quais aquele conteúdo é utilizado de X forma e não de Y, por exemplo. Cabe ao docente ir além do conhecimento de simples regras gramaticais, nesse caso. Na análise, identifiquei que as AP priorizaram a explicação das regras gramaticais do caso comparativo e superlativo em detrimento de seu uso, como evidencio nos excertos.

ALBA: Mas você explicou que *than* era ‘do que’ lá para complementar.

BIANCA: É, então, porque senão a comparação ficaria incompleta, daí eu falei: ‘Sempre que for fazer uma comparação, comparar uma coisa com outra tem que ter o *than*’ (L1535-L1537).

ALBA: Na próxima aula também é gramática.

BIANCA: É, só que é o superlativo e é o mesmo esquema do comparativo, a gente pegou um material bem parecido (L1686-L1688).

BIANCA: [...] Aí eu dei o exemplo com ‘*very*’, termina com ípsilon (Y) lá, falei: ‘Gente, eu posso fazer isso com essa palavra?’, aí todo mundo: ‘É, só colocar ‘*more very*’’, falei: ‘Não’, daí eu fui explicar que não tem como porque não é um adjetivo e tal, aí mostrei várias outras palavras para diferenciar, aí no fim deu certo (L1883-L1886).

O conhecimento de conteúdo prático pedagógico está relacionado às estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelo professor em sala, sendo representadas por ideias, analogias, ilustrações, explicações, dentre outras. Ademais, esse tipo de conhecimento engloba a compreensão dos aspectos que tornam a aprendizagem mais fácil ou difícil, ponderando o fator idade e o conhecimento prévio do aluno, por exemplo (SHULMAN, 1986).

ALBA: Ontem lá nas (?=provas), o plano de aula que eu fiz, eu fiz de (*inint.*) e aí eu pensei assim ia ser bem complicado também, porque eles são bem... eles não tem muito vocabulário, mas, tipo, ver quais são as intenções do autor naquele texto e no final eu propus uma produção em dupla para eles. Aí eu coloquei acho que seis (06) aulas lá também, daria para trabalhar alguma coisa assim (L90-L94).

ALBA: Não, porque assim, eu acho que o tema é mais... ah, esse negócio de gênero, não sei, não gosto muito. Que tema você vai falar sobre aquilo e tal, ficar preocupado de ficar mostrando como se faz o gênero (L152-L154).

ALBA: Até porque nossa prova vai ser baseada nessas perguntas, né, nesse tipo de pergunta, que não é o que eles estão acostumados, estão acostumados mais com uma coisinha mais estrutural (L1191-L1193).

Esse conhecimento de conteúdo prático pedagógico se evidenciou por meio de subcategorias como: *tasks*; modo de trabalho; recurso didático e ou

alternativa, utilizadas pelas AP como instrumentos de ensino, humanos ou materiais. Seguem suas ilustrações, respectivamente.

Task

ALBA: *É com um único porque um dia para ler e ver as palavras transparentes, essas coisas. Depois para conhecer o autor, aí tem atividades, né? Na verdade, a gente acha bastante, mas é pouco (L96-L98).*

Modo de trabalho

ALBA *Mas seria legal uma produção de algo assim em dupla (L102).*

BIANCA: *A gente planejou durante as aulas, quando a gente estava fazendo os planos, de fazer assim: 'Ah, enquanto você passa no quadro eu falo isso. Depois quando você for fazer aquilo, daí eu já vou e distribuo as coisas', uma coisa assim para não ficar aquele espaço sem nada, que é terrível. Daí você acaba, as duas acabam de fazer um negócio... e agora? Aí, entendeu? Para não ficar esse vácuo, então a gente foi pensando assim (L965-L969).*

Recurso e ou alternativa

ALBA: *Ah, algum filme assim, não sei, para os gêneros, Alguma coisa mais diferente (L109).*

No que tange ao *conhecimento contextual*, percebi que as ações das AP relacionavam-se à sua bagagem de conhecimento escolar, ou seja, do funcionamento das regras do cotidiano escolar e dos papéis desempenhados por alunos e professores. Esse conhecimento foi adquirido enquanto alunas da educação básica e também como professoras em pré-serviço no período do estágio, o qual contemplou desde o momento das observações até a regência. É importante destacar que, desde o início do estágio, as AP tinham a preocupação ou talvez a necessidade de se auto afirmarem como professoras e não como estagiárias, o que revelou como elas atribuem sentido a seus papéis sociais.

ALBA: *É isso que eu falei para eles na hora que eu estava explicando eu falei que a gente não quer ferrar com ninguém, só que eu falei assim: 'Nossa função aqui é ensinar e avaliar', não tem como fugir disso, mas a gente também não quer ferrar com vocês, né, tem que ter um acordo. Ah, mas eu gostei da primeira aula, eu achei eles bacana [...] (L679-L683).*

BIANCA: *Foi o que eu falei no começo, a gente está aqui agora como professoras e não como as meninas lá do fundo (L721-L722).*

ALBA: *Até porque nossa prova vai ser baseada nessas perguntas, né, nesse tipo de pergunta, que não é o que eles estão acostumados, estão acostumados mais com uma coisinha mais estrutural (1191-L1193).*

Ainda com respeito ao *conhecimento contextual*, é evidente que a relação de poder entre alunos e professores se manifesta de forma explícita. Tal conduta pode ser considerada um conhecimento do contexto que as AP trazem consigo, adquirido por meio de observações de outras práticas de ensino.

BIANCA: *Estavam. A Alba falou assim: 'A partir de agora a professora Marta, que está lá atrás, ela vai só observar, quem está no comando agora somos nós, então nós vamos avaliar, nós vamos dar prova', oitenta pontos então, (?=precisam parar com as brincadeiras), depois não vai conseguir nota, vai ter notas vermelha (L523-L526).*

Ao considerar o *conhecimento pessoal* como outra categoria analítica, compreendi que esse tipo de conhecimento engloba aquilo que as AP conhecem da prática docente e também diz respeito às suas concepções sobre o que é ensinar LI, ao corroborar com mudanças/transformações realizadas na prática docente. Essas concepções das AP podem ser consideradas parte de seu conhecimento pessoal. Ademais, também pode ser fator determinante para a mudança e ajustes em sua prática.

No decorrer da análise, notei que o *conhecimento pessoal*, ou seja, aquele que as AP já tinham adquirido em sua trajetória enquanto estudantes e professoras em pré-serviço, também pode ser considerado como outro tipo de conhecimento fundamental para o desenvolvido das AP no processo de tornarem-se professoras.

BIANCA: *Então, como é gramática, até perguntei se podia falar alguma coisa em português porque geralmente é mais complicado e eu acredito que seja útil, mas mesmo assim eu tentei fazer com que eles participassem também (L1583-L1585).*

BIANCA: *Porque assim, ao mesmo tempo que... a gente pediu assim: 'Ah, no mínimo cinco linhas', porque senão escreve uma linha e 'Ah, eu acho legal', acabou (L1979-L1980).*

Alguns aspectos da prática das AP se alternam entre processos mentais e materiais, ou seja, ao mesmo tempo em que fazem menção ao tempo (processo material), por exemplo, para planejar e ou executar determinada ação, elas também recorrem à sua consciência (processo mental) para tomar suas decisões. Nesse âmbito, fatores como conscientização, quantidade, valor, tempo, estratégias de aprendizagem e acordo didático são recorrentes em sua prática. O primeiro, *conscientização*, evidencia que as AP sempre estavam cientes e atentas sobre as ações previstas e imprevistas da prática docente.

ALBA: *Aí a Bianca pensou em fazer aquela apresentação que ela fez para o terceiro ano, 'Como aprender uma língua' (L34-L35).*

BIANCA: *E agora a gente tem que pensar no que vai (inint.) como trabalhar (inint.) muita coisa, na verdade não é porque a aula passa muito rápido e nossa aula é bem depois do intervalo (L52-L54).*

O segundo fator, *quantidade*, diz respeito aos momentos em que as AP se referiam ao número de aulas, por exemplo, que utilizariam para desenvolver determinadas atividades. Esse constante cuidado indica conhecimento da prática docente ao planejarem suas aulas.

BIANCA: *Então já começa assim, desde a primeira aula, (inint.) já chega dando matéria, aquela coisa toda, daí a gente fica abrindo parênteses na aula: 'Ah, faça isso porque está valendo nota'. Então para não ficar falando isso toda hora que está valendo nota o negócio, então pega uma aula, que seja... (L27-L30).*

ALBA: *[...] no final eu propus uma produção em dupla para eles. Aí eu coloquei acho que seis (06) aulas lá também, daria para trabalhar alguma coisa assim... (L93-L94).*

O fator *tempo* é frequente nas ações docentes das AP durante todo o estágio, pois é sempre mencionado quando pensam no planejamento das aulas e das atividades. Também é concebido como impeditivo para que as ações acontecessem, o que parece trazer preocupação com a realização das atividades pensadas e propostas. Isso evidencia o caráter responsável e responsivo das práticas das AP.

BIANCA: *Então, a gente pensou, né, nós quatro, na primeira aula a gente pegava, sei lá, metade da aula, não sei quanto tempo levaria isso, mas para por como vai ser tudo, no caso, como vai ser a prova, como a gente vai trabalhar, como será avaliado participação, [...] (L7-L9).*

ALBA: *Uns vinte, vinte e cinco minutos para explicar esse...*

BIANCA: *Para essa adequação, comparativo. (L1830-L1831).*

BIANCA: *É, é muito rápido, quando vê já acabou a aula e hoje eles bateram o sinal cinco minutos mais cedo, então eu estava fazendo a chamada (L2520-L2521).*

O quarto e o quinto fatores referem-se às estratégias de aprendizagem e ao acordo didático, respectivamente:

BIANCA: *Falei: 'E depois? Você estuda em casa? Como que é? Você fala com alguém, com algum colega?' porque... a menina falou: 'Ah, você conhece alguém que saiba pouquinho, conversa e tal para treinar', é o único jeito, né, (inint.) bastante, né, é isso que foi falado (L617-L620).*

BIANCA: *Ainda hoje no começo da aula, como eu havia dito, sexta-feira, que eu ia passar exercício no caderno, eu falei várias vezes: 'Pessoal, segunda-feira eu vou passar visto e só segunda-feira e quem não fez...'. Então hoje eu procurei fazer como eu tinha dito, senão: 'Ai, ah, então traz sexta-feira', daí fala: 'Ah, então não faço'. Então daí eu vistei e os que fizeram tudo eu dei uma olhada assim por cima e a maioria conseguiu fazer (L1913-L1917).*

Além dos tipos de conhecimento que permearam a prática docente das AP, observei que muitos foram os momentos em que elas consideram o *conhecimento do aluno*, ou seja, aquilo que eles sabem, articulam e aplicam em suas ações. A valorização e a consideração do conhecimento discente definem e acentuam a preocupação das AP com o processo de aprendizagem desses alunos, partindo sempre do conhecimento prévio deles para traçarem planos e metas a serem atingidos na regência. Esse *conhecimento discente* também foi uma das ferramentas utilizadas pelas AP para avaliarem os alunos de maneira contínua e informal, e, muitas vezes, serviu de diagnóstico.

ALBA: [...] eles não têm muito vocabulário, mas, tipo, ver quais são as intenções do autor naquele texto e no final eu propus uma produção em dupla para eles (L91-L92).

BIANCA: [...] eles tentam construir umas frases lá, palavra por palavra, aí eles criam uma expressão que não tem uma coisa específica. 'Ah, professora, não tem no dicionário', 'Não, mas não é assim' (L1205-L1206).

ALBA: Porque na verdade, teacher, eles não são bobos também, eles sabiam, eles têm uma opinião sobre isso. Todos que eu fui na certa eles tinham uma opinião, só que não sabiam colocar isso em inglês. [...] (L1334-L1336).

A *cognição sobre a ação* das AP é uma das categorias mais frequentes nessa fase do ciclo. Ela acompanha todo o desenvolvimento do estágio, desde a elaboração dos planos de aulas até sua execução. Nessa categoria, analiso as ações pensadas, planejadas e ou executadas pelas AP e focalizo seu pensamento, conhecimento, valores, princípios e crenças captados por meio da linguagem. Inicialmente, as AP pensam sobre o planejamento de suas aulas, consideram alguns fatores que podem afetar direta ou indiretamente sua prática docente, tais como tempo, horário das aulas, metodologias de ensino, contrato didático, entre outros.

BIANCA: Então, a gente pensou, né, nós quatro, na primeira aula a gente pegava, sei lá, metade da aula, não sei quanto tempo levaria isso, mas para por como vai ser tudo, no caso, como vai ser a prova, como a gente vai trabalhar, como será avaliado participação, caderno, tudo tem que valer nota para eles, se não eles não vão fazer, infelizmente é assim. Então, a gente pegar uma aula para esclarecer essas coisas e deixar claro que a partir de agora a gente está no comando, digamos assim. Porque se não é assim: 'Ah, eu obedeço à professora, não ela' (L7-L13).

BIANCA: E agora a gente tem que pensar no que vai (inint.) como trabalhar (inint.) muita coisa, na verdade não é porque a aula passa muito rápido e nossa aula é bem depois do intervalo (L52-L54).

BIANCA: Acredito que hoje tenha seguido o plano, pena que a gente perdeu dez minutos senão teria dado tempo de fazer, de fazer o que a gente queria ter feito: [...] (L2966-L2967).

ALBA: Eu acho que a gente vai trabalhar com gênero mesmo (L76).

Após o início da regência, a *cognição* das AP relaciona-se às ações realizadas em sala de aula, ou seja, ao modo como elas gerenciam sua prática, se relacionam entre si na distribuição de tarefas, e como observam e avaliam a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades.

BIANCA: *A gente planejou durante as aulas, quando a gente estava fazendo os planos, de fazer assim: 'Ah, enquanto você passa no quadro eu falo isso. Depois quando você for fazer aquilo, daí eu já vou e distribuo as coisas', uma coisa assim para não ficar aquele espaço sem nada, que é terrível. Daí você acaba, as duas acabam de fazer um negócio... e agora? Aí, entendeu? Para não ficar esse vácuo, então a gente foi pensando assim (L965-L969).*

BIANCA: *Ontem foi aquela segunda-feira típica. Mas assim, eu tentei usar mais inglês quando eu falei... não sei, de repente estava falando em português já, mas eu tentei usar um pouco mais de inglês (L1284-L1286).*

BIANCA: *Então, como é gramática, até perguntei se podia falar alguma coisa em português porque geralmente é mais complicado e eu acredito que seja útil, mas mesmo assim eu tentei fazer com que eles participassem também (L1583-L1585).*

Outra característica intrínseca à *cognição* refere-se aos momentos que as AP refletem sobre suas tomadas de decisão e sobre suas ações e olham para os pontos convergentes e ou divergentes entre o plano pensado e o realizado. Além disso, também avaliam os resultados obtidos por meio dos seus objetivos traçados e das reações dos alunos quanto às atividades propostas.

BIANCA: *Posso falar? Eu acredito que hoje a gente tenha conseguido seguir, seguir o que está no plano e procurando utilizar os exemplos mais próximos do... até lembrei a Alba, 'Cara, a gente tem que começar da série e tal', então achei que foi bem adequado porque ela puxou também todo o conteúdo da aula passada, então já começou relembrando o comparativo: [...] então assim, eu achei que foi bem adequado (L2136-L2141).*

ALBA: *Eu acho que o que estava no plano foi aquilo mesmo, não tinha nada mais. Na verdade, se é que pode falar divergente, que não deu tempo deles fazerem a atividade na sala, num sei se pode falar. Porque, na verdade, todos esses, até mesmo os da aula passada, ficou para fazer em casa e foi o que aconteceu também, né, ficou para fazer em casa porque não ia dar tempo (L2143-L2147).*

ALBA: *Que os alunos compreendessem o conteúdo e que eles não ficassem com dúvidas igual eles ficaram na outra aula, então... Só que eu acho que como a gente fez uma aula a mais, né, reforçando aquele outro conteúdo e esse aqui é simples, bem mais simples, então o nosso objetivo também era explicar e que eles entendessem, não ficassem com dúvidas (L2243-L2246).*

Após essa análise paradigmática das categorias identificadas na 1ª fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), percebi que a preocupação das AP estava voltada para suas ações docentes e tomadas de decisão durante a realização do estágio (planejamento; recursos didáticos; modo de trabalho) e, também, às ações discentes que focavam o processo de aprendizagem dos alunos, bem como suas ações de ordem disciplinar.

Diante dessa constatação, afirmo que a prática docente das AP demonstrou-se uma atividade responsável, comprometida e consciente, acompanhada pelo conhecimento prático pedagógico, pessoal, contextual e do aluno.

3.2.2 Olhar Retrospectivo à Ação

A segunda etapa do ciclo pentafásico de ação-reflexão compreende o processo de reflexão das AP sobre suas próprias práticas durante o estágio. Esse olhar retrospectivo às suas ações favoreceu e propiciou não somente reflexão, mas também o seu desenvolvimento nesse processo de se tornarem professoras, ao sinalizar situações-problema, impedimentos internos ou externos à sala de aula, dificuldades, limitações, e constante (auto) avaliação e (auto) crítica da prática docente e discente. É evidente que todos esses elementos conduziram as AP a olharem de outra maneira às suas práticas, às vezes com tentativas de mudanças, outras vezes somente com o intuito de (re) afirmarem os conflitos e êxitos vivenciados em sala.

Para ilustrar tais afirmações, apresento e analiso as categorias subdivididas nas dimensões *ação, consciência e conhecimento*. Na primeira dimensão, nessa segunda fase, estão inclusas as *ações comportamentais discentes e ações pedagógicas docentes; as ações projetadas (planejamento), imaginárias; e não-realizadas pelas AP; as condições para a realização dessas ações; as alternativas e recursos didáticos encontrados pelas AP para conduzirem suas aulas;*

os impedimentos e improvisos; os procedimentos didático-pedagógicos; e algumas recomendações.

No que se referem às *ações comportamentais discentes*, as AP focam os momentos em que analisam as reações dos alunos às atividades desenvolvidas durante as aulas. Tal comportamento diz respeito também à (in) disciplina gerada por eles, seja por meio de conversas paralelas ou em grupos. É interessante ressaltar que as AP por vezes se surpreendem, de forma positiva, com as atitudes dos alunos ao avaliarem sua participação em sala como produtiva, visto que elas esperavam algumas ações parecidas com aquelas registradas durante o período de observação do estágio.

BIANCA: [...] *mas a gente chegou na primeira aula, todo mundo sentou, não foi aquela agitação toda e a gente conseguiu falar o que queria falar. Até perguntaram bastante coisas, inglês e tal (inint.) foi legal, não foi tanta bagunça como que achei que ia ser (L502-L504).*

ALBA: *Eu falei, na verdade, eles prestaram atenção porque a gente já chegou 'Óh, seguinte, vocês vão ser avaliados assim, assim, assim, não pode isso, não pode aquilo, vocês acharam ruim?' [...] (L514-L516).*

ALBA: *Eu me senti assim autoritária porque tinha alunos que durante as aulas de observação, que tinha uma proximidade assim comigo, sabe, eles estavam todos sérios olhando para mim com uma cara de: 'Putz, será que eu estou assustando esse povo, fazendo papel de carrasca?' (L717-L719).*

Outro aspecto inerente a essa categoria diz respeito à maneira como os alunos reagiram às atividades desenvolvidas, principalmente quando se tratavam de dúvidas e falta de compreensão dos exercícios solicitados na língua-alvo.

BIANCA: *Eu achei engraçado o espanto quando eu falei que era para responder. Tipo, eu comecei a escrever no quadro: '(trecho em inglês – 21:46)', pressupõe-se que é para entregar, daí começou: 'Professora, é para entregar?', eu falei: 'Aí meu Deus. Gente, é para entregar, vocês viram o enunciado do exercício, é para escrever um comentário sobre o assunto e tal', daí eu escrevi embaixo: 'in English', 'Não dá, num sei quê, não tem como', daí a Alba falou: 'Gente, tem essas dicas aqui embaixo' (L1407-L1412).*

ALBA: [...] *Aí o menino perguntou para mim: 'Professora, eu não sei esse negócio da gramática aqui', 'Mas lembra as regrinhas lá', falei, 'Que regrinhas?', sabe? Se eles tivessem estudado eles iam ter uma*

noção. E a outra... eu não achei que a prova estava difícil, porque a outra eles poderiam responder em português se eles não soubessem em inglês, em português eles conseguiriam porque todo mundo que estava com dúvida, por exemplo: 'Ah, não entendi a questão', me chamava, eu e a Bianca, a gente explicava a pergunta (L3229-L3235).

As ações pedagógicas docentes são expressas por meio de momentos reflexivos sobre situações e ou práticas que passaram por mudanças no decorrer das aulas (plano pensado x plano executado) em função de aspectos internos e ou externos à sala de aula, como, por exemplo, dificuldades dos alunos em compreender determinado conteúdo ou exercício, mensuração do tempo destinado a cada atividade, etc.

BIANCA: *Então, a ideia do plano era apresentar o vídeo, o diálogo lá do (inint.) e tal e a gente nem ia comentar muito, que nem a gente fez na aula, não era bem a ideia falar dele inteiro, era mais para os alunos tentarem para não ver aquela coisa desesperadora: 'Professora, não entendi nada, num sei quê, num sei quê', aí a Alba começou a comentar, tal [...] (L854-L857).*

ALBA: *É porque assim, o plano, como a Bianca falou, a gente ia só fazer meio que só uma discussão, na aula, o vídeo falou isso, isso e isso e na hora eu perguntei o que eles tinham entendido, 'Ah, eu não entendi nada', só que eu sabia que eles sabiam aquilo lá, Daí eu falei assim: 'Então vamos para a primeira linha', daí eu comecei pela primeira linha, li a primeira parte, daí acabou indo tudo porque eles estavam conseguindo, sabe? Fora algumas coisas que eu tive que falar, a ideia geral da frase (inint.) você viu, né, que eles conseguiam? 'Ah, falou isso'. Aí se ele não sabia uma palavra: 'O que é isso?' 'Vamos ver se ele não sabe mesmo', aí eles sabiam. Só que assim, é que demorou fazer isso, mas eu também achei que foi bom (L870-L878).*

Ademais, as AP refletem ao avaliarem suas próprias práticas e ao reafirmarem as mudanças que seriam necessárias para futuras práticas mais eficazes e produtivas. Esses momentos ficaram, nesse caso, no campo do desejo.

ALBA: *Nessa? Eu acho que eu não ficarei tanto tempo falando só dessas questões da tecnologia, já que eu tinha outra coisa para revisar. Porque a gente vai perguntando as coisas, aí eu queria ir escrevendo e todo mundo quer participar e eu não queria deixar ninguém de fora, aí quando a gente vê... (inint) a aula vai rapidinho (L2906-2909).*

Ainda nessa mesma categoria, as AP registram suas alterações de conduta e/ação pedagógica para atingir os objetivos pensados. Ao perceberem a falta de compreensão dos alunos quanto a determinado conteúdo, realizaram outras práticas docentes. Esse fato revela a constante preocupação das AP com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

BIANCA: *Aparentemente, entende-se que os alunos entenderam, mas assim... o que eu perguntava era a resposta que eu esperava, quando não... sei lá, eles iam tentando chegar até a resposta que eu queria. Então assim, eu acredito que nosso objetivo em ter explicado a gramática foi atingido por eles entenderem (L1609-L1612).*

BIANCA: *[...] é bem assim precário, então quando se trata de regras e normas em inglês acredito que seja um pouco mais difícil considerando o nível deles. Então, (inint.) se sentiram um pouco confusos, só que foi aberto um espaço para dúvidas e tal. Eu sei que talvez na aula que vem eu vou perguntar: 'O que é comparativo?' eles não vão lembrar, mas enfim! Hoje, pelo menos, a gente conseguiu (L1631-L1635).*

ALBA: *Eu acho, ah, eu acho que foi bom, foi bom essa alteração geral porque algumas pessoas faltaram, acho que umas três, né? Tinham faltado na terça, aí esses que ficaram: 'Mas por quê?', aí eu expliquei lá da palavra maior, da menor e tal e aí eles: 'Ah, tá', mas mesmo assim. Lá no fundo eu fui ajudar um piá, aí ele: 'Mas por que esse 'more'? e eu já tinha falado umas três, quatro vezes, sabe? eu falei: 'Deus!', eu respirei e expliquei de novo. 'Tem que prestar atenção piá' (L1875-L1880).*

Outro aspecto interessante é o modo como as AP lidaram com os alunos que não prestavam atenção nas aulas e não se preocupavam em desenvolver as atividades propostas. O fato de elas não chamarem a atenção desses alunos em todo momento indica o modo de trabalho adotado por elas durante o estágio e também o desejo de desenvolverem uma prática discente mais responsiva.

BIANCA: *[...] e tem aqueles que têm mais dificuldade e têm uns que não conseguem, porque são aqueles que não prestam atenção, por isso que não fiz questão de ficar (?=embaçando) explicando de novo a mesma coisa [...] (L2592-L2594).*

BIANCA: *[...] há outros totalmente perdidos, porém, esses outros são os que eu não estou me preocupando muito, já que não prestaram atenção, agora é tarde para eles correrem atrás do prejuízo, né?*

Estamos a três aulas falando da mesma coisa, atividade, corrigindo, entendeu? Então eu não posso parar tudo para ajudar uma pessoa que não prestou atenção nas outras aulas, daí eu vou estar prejudicando o resto, eu acredito (L2680-L2685).

Além das ações pedagógicas docentes, também identifiquei outros tipos de ações: as imaginárias, as não-realizadas e as projetadas pelas AP. As primeiras dizem respeito àquelas que ficaram no plano do idealizado, as ações que foram hipotetizadas mentalmente pelas AP, mas não executadas.

ALBA: *Só que não sei se daria certo porque as fotos eram... não tinha nada a ver as fotos, tipo, era foto de um carro mais novo, mas não dava para contextualizar. Ou... só se a gente tivesse procurado imagens da série, mas ia ficar muito caro para imprimir (risos). Escola pública, teacher! (L1908-L1911).*

BIANCA: *Fazia mais uma folha de atividades. Teacher, acho que não teria alteração, eu acho. Porque tudo que foi explicado foi exatamente o que foi feito, talvez poderíamos elaborar outros exercícios.*

ALBA: *Talvez, não sei, ter feito exercícios gramaticais relacionados ao tema (L3245-L3248).*

As ações não-realizadas compreendem aquelas planejadas pelas AP, mas que por necessidades de adaptações nos planos de aulas não foram colocadas em prática.

BIANCA: *[...] pena que a gente perdeu dez minutos senão teria dado tempo de fazer, de fazer o que a gente queria ter feito: que é passar o vídeo para eles verem que a imagem também conta muito, né, apesar de estar em alemão, iriam entender... (L2966-L2969).*

ALBA: *Bom. Ah, eu gostei da música, só que eu acho assim... como foi corrido, eu queria que eles tivessem cantado, fala assim: 'Agora todo mundo vai cantar', daí eles tentarem cantar mesmo, fazer umas duas vezes. Só que como nas primeiras vezes era melhor não pedir porque eles tinham que completar, daí ia atrapalhar [...] (L2983-L2986).*

Ao analisar as ações projetadas, refiro-me aos momentos em que as AP as descrevem como ações futuras, sempre considerando aquelas previstas em seus planos de aulas.

ALBA: *Era para a gente ter feito uma discussão maior, né, e essa próxima aula a gente vai ter que retomar, né (L931-L932).*

BIANCA: *Não, acho que a aula seguiu conforme o plano, mas, no caso, essa atividade ficou para casa, então na próxima aula a gente vai ter que vistar quem fez e corrigir rapidamente para ver se ninguém fez alguma... [...] (L1437-L1439).*

Para a execução dessas ações, as AP fizeram uso de alguns procedimentos mentais (consciência) e materiais (contrato didático, modo de trabalho, contexto da escola). Quanto ao primeiro, observei que as AP se reportavam, com certo receio, à forma como os alunos poderiam reagir à postura adotada por elas ao exigirem comportamento adequado em sala de aula.

ALBA: *Mas assim, depois desse período de apresentação, daí que eu fui falar da minha experiência, daí eu vi que mudou assim, já não estava com aquela cara, porque eu fiquei com medo deles ficarem assim, porque é um risco que você corre, você já chegar chamando a atenção (L725-L728).*

No que tange aos procedimentos materiais, o fato de as AP recorrerem a um contrato didático evidencia que elas fizeram uso desse recurso com o intuito de esclarecer como seria o trabalho pedagógico durante o estágio, desde os critérios das avaliações até a postura adotada por elas enquanto professoras.

BIANCA: *[...] Até ontem eu fiquei assim feliz porque a gente chegou na aula assim: ‘Olha, pode isso’, mas vamos conversar, não sei o quê, o que vocês acham. Até a gente falou: ‘Pessoal, alguém não concorda, alguém quer sugerir alguma coisa?’, ninguém falou nada, enfim [...] (L670-L673).*

BIANCA: *Também a parte de... ver a parte das avaliações, tal, referente à (inint.). Não, é, na primeira aula: ‘Vamos lá, (inint.) vamos começar’. Aí depois, a gente tem que ficar retomando: ‘Gente (inint.) tira o boné ou não conversa desse jeito’, e então... a gente preferiu falar tudo isso no começo para todos ficarem cientes [...] (L697-L700).*

Outro aspecto inerente aos procedimentos materiais relaciona-se ao modo de trabalho adotado pelas AP para conduzirem as aulas no estágio supervisionado, voltando-se para a metodologia de ensino privilegiada, bem como à maneira como realizavam algumas atividades.

BIANCA: *É, momento mais sério, depois a gente abriu para uma conversa e tal, tanto que teve hora que três levantaram a mão, daí eu falei: ‘Espera aí, vamos ver, primeiro você, depois você e tal’. Daí nessa parte assim eles conversaram mais com a gente. É tão bom quando você faz a pergunta e todo mundo: ‘Ah, deixa eu falar também’, legal isso e ontem eu percebi isso, tanto quando eu falei de (inint.) da viagem dela porque todo mundo: ‘Ah, como é que é lá?’, nossa, se tivesse mais uma aula acho que teria ido só sobre isso, falando de inglês e tal (L759-L765).*

BIANCA: *[...] Mas... é uma atividade em dupla, vai ter a conversa, apesar de que às vezes é ruim, enfim, não tem como eles fazerem silêncio absoluto, né, como uma prova (L2671-L2673).*

O contexto, nesse caso da escola, diz respeito aos procedimentos docentes nos momentos de início e término das aulas. As AP também perceberam que enquanto atuavam como professoras daquele contexto deveriam seguir as mesmas regras da escola.

ALBA: *Acho que eles teriam perguntado mais coisas. Bem na hora que eles perguntaram bateu o sinal. A única coisa que a professora deles falou é que a hora que bater o sinal, para pegarem as coisas e sair. Eu fui perguntar (inint.) ‘Foi tudo ótimo a aula de vocês, foi muito legal e tal, mas quando bater o sinal peguem as coisas e...’ (L766-L769).*

Outra categoria presente nessa fase do ciclo refere-se às *alternativas e recursos didáticos* mencionados pelas AP ao olharem suas práticas e apontarem a necessidade de incluírem outras ferramentas pedagógicas em seus planejamentos e em suas aulas, tais como músicas, lista de exercícios, esquemas. Isso interpreta a consciência das AP sobre aspectos que poderiam ser acrescentados à prática docente com o intuito de tornar o processo de aprendizagem dos alunos mais interessante e satisfatório.

ALBA: *[...] ‘Bianca, explica a gramática’, que a Bianca faz um esqueminha de uma até bacaninha lá, ‘Faz esse esqueminha e explica para eles, porque senão não vai dar tempo’ [...] (L2721-L2723).*

ALBA: *Bom, posso falar? Acho que a primeira vez que a gente pensou é que a gente queria levar uma coisa diferente, queria levar uma música, só que a gente não queria levar aquela coisinha besta, igual leva uma musiquinha e pronto. Aí eu lembrei dessa música, que fala da influência da (inint.) e tal (L3055-L3058).*

Ao analisar a reflexão das AP sobre suas ações pedagógicas, também apreendi em suas falas o fato de observarem e ponderarem, consciente e criticamente, as condições que tiveram para realizar sua prática docente. Dentre elas, as AP citaram os atrasos ocorridos na escola para a abertura das salas de aula e o número reduzido de aulas destinado à regência.

ALBA: *É porque se tivesse dado tempo certinho, aberto a porta, a gente ter entrado no horário certo, eu acho que tinha dado certinho, né Bianca? Não ia ter... tinha dado certinho. Até ia ter dado uns cinco minutos a mais para eles fazerem a atividade (L2979-L2981).*

ALBA: *É, eles participavam das aulas assim, foi gostoso. Eu só acho que se tivesse mais aulas a gente conseguiria talvez fazer um trabalho mais... não um trabalho melhor... (L3370-L3371).*

Além disso, as AP também pontuaram, em diversos momentos reflexivos sobre sua prática, os *impedimentos* que, de certa forma, prejudicaram o bom andamento das aulas, ou seja, nem todas as atividades previstas nos planos de aulas foram realizadas. Esses impedimentos referem-se tanto a aspectos externos quanto internos de sala de aula e a aspectos de âmbito pessoal. Com relação ao primeiro, aspectos externos, as AP sinalizaram que, em alguns momentos, houve atrasos na abertura das portas das salas de aula e na batida do sinal.

ALBA: *Acho que eles teriam perguntado mais coisas. Bem na hora que eles perguntaram bateu o sinal [...] (L766-L767).*

BIANCA: *O ajuste também foi o corte no final lá, que era para ter o vídeo e não teve, mas não por nossa culpa, no caso, porque eles demoraram para abri a porta. Mas como eu falei, eu acho que isso não vai prejudicar os alunos (L2976-L2978).*

No que tange aos *aspectos internos*, as AP mencionaram o não funcionamento de equipamentos eletrônicos como um dos impedimentos na realização das atividades planejadas e a indisciplina gerada pelos alunos durante as aulas. O fator tempo também foi considerado um impedimento, visto que a perda de alguns minutos no início e/ou durante as aulas acarretou mudanças nos planos de aulas das AP.

BIANCA: *Então acabou ficando ligado, a sala nem tem energia, se não me engano, porque queimou o negócio lá. Então é, mas enfim, apesar de tudo a aula de hoje foi muito satisfatório [...] (L2553-L2555).*

BIANCA: *Não, hoje o que prejudicou um pouco foi a bagunça, né, arrastar carteira é um pouco mais complicado (L2607-L2608).*

BIANCA: *Acredito que hoje tenha seguido o plano, pena que a gente perdeu dez minutos senão teria dado tempo de fazer, de fazer o que a gente queria ter feito: [...] (L2966-L2967).*

Os impedimentos no âmbito pessoal dizem respeito a alguns momentos em que as AP relataram indisposição física. Tal aspecto também corroborou com alterações nos planos de aula.

BIANCA: *Apesar de eu estar com dor de cabeça e a sala estava meio agitada no começo, a gente fica nervoso, nervosa, sabe, mas no final da aula eu fiquei assim... contente com a participação deles assim. Tentaram, leram, eu pedi para ler, perguntei as respostas, então foi muito satisfatório (L2506-L2509).*

BIANCA: *[...] Lógico que tem alguns dias que a gente não está bem, os alunos estão encapetados, mas fluiu a coisa, entendeu, e (inint.) conseguiu falar inglês na sala, alguma coisinha que é meio difícil para mim. E como a Alba falou, eu também avalio como muito satisfatório porque é uma chance de ter um contato com o contexto real, sair da teoria que é tudo bonitinho, perfeito e você fala: 'Agora eu faço isso e vai acontecer aquilo', aí chega na sala você faz isso e acontece isso, isso e isso, então foi bem legal isso para a gente saber como é que é na verdade (L3379-L3385).*

Para finalizar, os gastos com materiais de apoio também foram citados pelas AP como um dos fatores que impediram a realização de algumas atividades em detrimento de outras, pois em função do número de alunos em sala de aula, ficaria inviável, financeiramente, para as AP arcarem com xerox colorido e ou cópias de atividades extras.

ALBA: *[...] só se a gente tivesse procurado imagens da série, mas ia ficar muito caro para imprimir (risos) [...] (L1909-L1910).*

Outra categoria decorrente dessa fase do ciclo refere-se aos improvisos que as AP consideraram ao ministrarem suas aulas, compreendidos

como ações não-planejadas que foram incorporadas às outras, ou seja, ações realizadas e decididas no momento da ação docente. Isso evidencia que as AP tiveram consciência de alterar os planos de aulas e/ou as atividades quando da necessidade advinda da prática.

BIANCA: *Então, a ideia do plano era apresentar o vídeo, o diálogo lá do (inint.) e tal e a gente nem ia comentar muito, que nem a gente fez na aula, não era bem a ideia falar dele inteiro, era mais para os alunos tentarem para não ver aquela coisa desesperadora: ‘Professora, não entendi nada, num sei quê, num sei quê’, aí a Alba começou a comentar, tal. Eu acho que foi muito produtivo, apesar da gente ter feito isso na hora ali (L854-L858).*

ALBA: *Foi um erro meu, não um erro, mas meio que mudei na hora sem pensar, sabe? (L863).*

ALBA: *É porque assim, o plano, como a Bianca falou, a gente ia só fazer meio que só uma discussão, na aula, o vídeo falou isso, isso e isso e na hora eu perguntei o que eles tinham entendido, ‘Ah, eu não entendi nada’, só que eu sabia que eles sabiam aquilo lá, Daí eu falei assim: ‘Então vamos para a primeira linha’, daí eu comecei pela primeira linha, li a primeira parte, daí acabou indo tudo porque eles estavam conseguindo, sabe? Fora algumas coisas que eu tive que falar, a ideia geral da frase (inint.) você viu, né, que eles conseguiam? ‘Ah, falou isso’. Aí se ele não sabia uma palavra: ‘O que é isso?’ ‘Vamos ver se ele não sabe mesmo’, aí eles sabiam. Só que assim, é que demorou fazer isso, mas eu também achei que foi bom (L870-L878).*

Também nesse momento de reflexão sobre a ação identifiquei que as AP, em alguns momentos, passaram por períodos de *incerteza* perante suas ações durante a prática docente. O constante uso de expressões como ‘sei lá’, ‘talvez’ denota essa categoria.

ALBA: *Eu acho que ontem não saiu tanto em inglês, mas também ontem o dia... não sei teacher não sei explicar (L1282-L1283).*

ALBA: *Talvez, não sei, ter feito exercícios gramaticais relacionados ao tema (L3248).*

A categoria *(re)planejamento* também esteve presente na **Dimensão Ação** nessa fase do ciclo. Primeiramente, ao considerar o momento de pensar sobre o planejamento, percebi que as AP estavam preocupadas com a execução dos

planos de aulas, porque quando algum imprevisto acontecia, elas evidenciavam, por meio de suas falas, que dada atividade, por exemplo, seria retomada na aula seguinte.

ALBA: *Eu concordo com (inint.) tudo que a gente planejou deu. Primeiro dia, né? (L511).*

ALBA: *Era para a gente ter feito uma discussão maior, né, e essa próxima aula a gente vai ter que retomar, né (L931-932).*

Ao considerarem o (re)planejamento, é notório que as AP, ao analisarem suas práticas, percebiam a necessidade de readequarem os planos de aulas, ora incluindo exercícios, ora reorganizando a sequência das atividades.

BIANCA: *Explicar que você coloca o (inint.), aí você já entra em outro tópico gramatical. Então talvez ajustes em relação ao vocabulário (L1475-L1476).*

BIANCA: *Na verdade, a gente não vai perder aula, né, é só uma inversão, que é melhor. Então eu acho que é isso (L2708-L2709).*

O último fator a ser analisado nessa dimensão diz respeito à *recomendação*, ou seja, as AP, ao se preocuparem com o processo não somente de ensinar, mas também com a aprendizagem dos alunos, utilizavam frases vocativas para chamar a atenção dos alunos ao realizarem as atividades propostas.

ALBA: *[...] Lá no fundo eu fui ajudar um piá, aí ele: ‘Mas por que esse ‘more’? e eu já tinha falado umas três, quatro vezes, sabe? eu falei: ‘Deus!’, eu respirei e expliquei de novo. ‘Tem que prestar atenção piá’ (L1878-L1880).*

BIANCA: *E faltaram. Tipo, nem pensei nisso, pô, sexta-feira faltou um monte de aluno, mas daí eu distribuí a folha para eles, falei: ‘Óh, presta atenção na aula hoje que é continuação, para vocês entenderem’ (L2057-L2059).*

Dessa forma, analiso que as ações das AP descritas nessa fase do ciclo, especificamente na **Dimensão Ação**, coadunam-se com os pressupostos esperados para essa fase, pois elas, de forma contínua, tiveram consciência dos aspectos que deveriam e/ou poderiam ser alterados em suas práticas, assim como

conseguiram, a todo o momento, refletir sobre suas ações. Saliento que essa reflexão não se restringiu somente ao fato de pensarem sobre a ação, mas sim de pensarem e agirem, isto é, as AP, ao olharem para suas ações, foram capazes de visualizar os aspectos que poderiam ser (re)adequados para que seus objetivos pudessem ser atingidos, promovendo, constantemente, essas alterações.

Na segunda **Dimensão, *consciência***, surgem categorias que envolvem aspectos relacionados aos processos mentais (HALLIDAY, 2004), ou seja, fatores ligados à nossa experiência de mundo via nossa própria consciência, sempre representados por nossos sentimentos, visão e pensamento. Aqui, foram observados os momentos que as AP tomaram consciência dos aspectos intrínsecos à prática docente. Tais aspectos foram percebidos pelo modo como as AP pensaram e refletiram sobre suas práticas e pela expressão dos seus sentimentos afetivos e avaliativos. As categorias advindas dessa dimensão foram *dúvidas; abertura para opinião; apreciação; avaliação do comportamento e práticas discente e docente; avaliação das atividades pedagógicas; avaliação do contexto de sala de aula; do desempenho acadêmico dos alunos; avaliação da configuração do estágio e das orientações da professora orientadora; avaliação da profissão docente; os desafios advindos da prática docente no contexto do estágio; o desejo e os sentimentos das AP, suas preocupações com a validação externa da prática e a reflexão sobre a ação.*

A primeira categoria, *dúvidas*, expressa os sentimentos de indecisão e ou falta de clareza por parte das AP ao reverem suas práticas, além de suas próprias incertezas quanto a algumas atitudes oriundas da falta de experiência e de conhecimento do contexto de ensino. Tais dúvidas puderam ser identificadas pelo uso excessivo de palavras como ‘*sei lá*’, ‘*talvez*’, ‘*não sei*’.

BIANCA: [...] *Então ontem, sei lá, não fluiu como era para ter fluído talvez, pelo menos para mim, não estava muito animada, nem a Alba, mas foi, a aula foi, a gente cumpriu, acredito que a gente cumpriu o que estava proposto [...]* (L1178-L1180).

ALBA: *Talvez, não sei, as outras aulas eles tivessem participando mais assim* (L1613).

ALBA: [...] *Talvez eu contextualizaria melhor as frases na hora dos exemplos lá, por exemplo, lá do celular moderno, tal, eu contextualizaria com a questão do Raj, só que na hora eu não... Eu*

só introduzi esse negócio da Raj no primeiro exemplo, depois e ia por meio das fotos. Talvez, não sei, tivesse pensado contextualizar mais alguma coisa (L1901-L1905).

Ademais, percebi também que essa categoria abarca as dificuldades das AP em compreenderem os motivos de algumas ações pedagógicas não bem sucedidas, assim como alguns comportamentos docentes e discentes.

BIANCA: *Estava prestando atenção em outra coisa, num sei. Então eu fiquei um pouco perdida, mas eu tentei. Tanto é que eu fiquei com dúvida quando eu falei do than (L1598-L1599).*

ALBA: *Ah, talvez eu deveria ter participado muito mais da aula, mas é que não dava tempo. Eu fui vistando caderno por caderno, anotando, hora que eu via já tinha passado uns trinta minutos (L2517-L2519).*

BIANCA: *Eu acho que é isso. Não foi uma das melhores aulas, mas eu não sei por que eu estou achando isso? Por causa do barulho também, sexta-feira, mas, sei lá [...] (L2701-L2702).*

Poucos foram os momentos que as AP demonstraram suas dúvidas sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre os objetivos de suas aulas.

ALBA: *Objetivo? Ah, então... Eu acho que o objetivo era (inint.). Ah, eu não sei, teacher! (L2092).*

ALBA: *[...] às vezes aparecia alguma palavrinha que eu fiquei, sabe, aqui (trecho em inglês - 26:11) igual eu falei para eles assim (trecho em inglês- 26:13) eu conheço o (inint.), aí na hora que apareceu aqui eu pensei: 'Será que é a mesma', eu falei: 'Ah, eu estou assim', daí eu falei assim: 'Deve sim' o que eu conheço era daquele jeito. Daí nessas horas assim dessas palavrinhas específicas que eu não tinha certeza que era isso, isso mesmo (L1077-L1082).*

A segunda categoria, *dúvida + abertura para opinião*, além de ilustrar as incertezas das AP sobre suas ações pedagógicas e aspectos relacionados ao conteúdo ensinado, também permitiu que eu a interpretasse como instâncias em que as AP, por meio de indagações, solicitassem, indiretamente, minha opinião a respeito de suas incertezas, com o intuito de sanarem suas dúvidas e, também, necessidade de confirmarem ou não suas incertezas. Esses momentos são marcados pelo uso, principalmente, de orações interrogativas.

BIANCA: Professora, para um pouquinho, por favor. Teve uma parte que eu falei assim: 'Sempre que vocês forem comparar uma coisa com outra, você (inint.) eu tenho que colocar do than depois', está certo isso? Porque tem outros exemplos que não tem o than (L1525-L1527).

ALBA: Não, acho que foi um complemento da outra aula, não é? Porque só essa aula sozinha eles também iam ficar... Então foi um complemento da outra (L1891-L1892).

Outro aspecto evidenciado na reflexão das AP sobre suas práticas docentes refere-se à sua constante *preocupação com a validação externa*, nesse caso, a minha. Essas preocupações relacionavam-se às minhas impressões e avaliações sobre suas ações durante a regência. Por meio de suas falas, analisei que as AP consideravam o papel desempenhado por mim naquele momento como o de autoridade e detentora do saber, e também por reconhecerem a ausência de experiência como professoras como um dos fatores que lhe causavam algumas hesitações. Elas também demonstraram insegurança e nervosismo quanto à minha presença em sala, por pensarem que eu estava, a todo o momento, avaliando suas práticas.

ALBA: E também porque às vezes a gente não enxerga o erro, né? Eu a Bianca, parece que a aula foi boa, talvez você assistindo você vai dizer: 'Óh, vocês deveriam ter feito isso', como você tem mais experiência, você vai saber (L461-L463).

ALBA: Eu estava um pouco nervosa, eu acho que porque você estava lá. Nervosa em questão do idioma assim, eu fiquei com medo de falar alguma besteira, sabe? (L1070-L1071).

ALBA: É, aí eu fiquei nervosa porque você estava lá, daí eu: 'Puts, a teacher está aqui, ela vai achar...' 'Meu, o que essa menina está falando, né?' [...] (L1084-L1085).

Na **Dimensão Consciência**, a categoria *avaliação* foi a mais recorrente, sendo vários os aspectos avaliados pelas AP. Inicialmente, percebi que as AP, ao considerarem suas práticas, se autoavaliaram, teceram comentários que julgavam suas ações pedagógicas voltados para o modo como se posicionavam em sala de aula e para o reconhecimento de seus momentos de insegurança e sucessos.

ALBA: *Eu me senti assim autoritária porque tinha alunos que durante as aulas de observação, que tinha uma proximidade assim comigo, sabe, eles estavam todos sérios olhando para mim com uma cara de: 'Putz, será que eu estou assustando esse povo, fazendo papel de carrasca?' (L717-L720).*

ALBA: *Foi um erro meu, não um erro, mas meio que mudei na hora sem pensar, sabe? (L863).*

BIANCA: *Então, eu fiquei insegura justamente porque lá deu uns brancos violentos e olhava e a Alba estava lá num sei aonde, falei: 'Ai, ai, ai' (L1596-L1596).*

Outro ponto avaliado pelas AP diz respeito ao *comportamento e ou ações (conduta) e práticas*⁵⁶ *discentes e docentes*. No que se referem às práticas discentes, observei que as AP, frequentemente, demonstravam preocupação não somente com o processo de ensino, mas também com o de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, todas as suas atitudes e reações às atividades realizadas eram relatadas por elas, sempre atentas e cautelosas com o nível de desenvolvimento de aprendizagem atingido pelos alunos. Nesse processo, também evidenciei que as AP, ao perceberem a falta de compreensão dos alunos nas atividades propostas, buscavam alternativas de ensino que pudessem suprir as suas necessidades.

BIANCA: *Só que como eles participaram e tentaram, às vezes (inint.) daí o outro já complementava, assim, no final foi bastante produtivo, eu acho. Apesar de não terem se esforçado, entenderam primeiro, mas foi legal (L907-L909).*

ALBA: *Se eles não tivessem entendendo eles não iam participar, se não tivessem gostado (L1119).*

ALBA: *Embora eles tivessem assim um pouco dispersos às vezes hoje, eles tentaram participar da aula, acho que participaram um pouco menos, não sei, do que nas primeiras aulas, né, mas eu acho que por ser gramática (L2255-L2257).*

No tocante à *avaliação discente comportamental*, percebi que as AP avaliaram tanto os aspectos voltados ao comportamento disciplinar (conversas paralelas, falta de atenção, excesso de brincadeiras, entre outros) dos alunos

⁵⁶ Práticas aqui são entendidas como os momentos em que os alunos e ou professores desenvolviam as atividades acadêmicas.

durante as aulas quanto algumas atitudes relacionadas à conduta dos alunos com relação à maneira que agiam perante as atividades solicitadas.

ALBA: *Acho que foi o primeiro dia que eles mais agitados assim, bem agitados (L1838).*

ALBA: *Parece que ficou meio vago assim para eles. Não vago, mas alguns não entenderam direito. E eles não entendem também porque tem uns que não prestam atenção [...] (L1846-L1847).*

ALBA: *Toda hora, sabe, pedindo para ficar quieto. Hoje foi tenso (L1896).*

Ao considerar a categoria *avaliação da prática docente*, percebi que as AP conseguiram se distanciar de suas práticas e tiveram consciência dos momentos em que não atingiram os objetivos traçados, além de reconhecerem seus momentos de fraquezas e insegurança. Elas foram capazes de se avaliar e refletirem sobre outros meios e ou estratégias didático-pedagógicas para suprirem tal carência.

BIANCA: *Então, como a Alba na outra aula tinha falado mais, aí ontem eu quis falar mais. Só que ontem foi um dia terrível para todo mundo, estava todo mundo lá em Júpiter ontem, não sei por quê. Então ontem, sei lá, não fluiu como era para ter fluído talvez, pelo menos para mim, não estava muito animada, nem a Alba, mas foi, a aula foi, a gente cumpriu, acredito que a gente cumpriu o que estava proposto e por último tinha uma atividade de escrever um comentário e daí essa atividade foi ápice da aula, né [...] (L1176-L1181).*

BIANCA: *Eu quase não participei hoje, mas eu acho que... eu acredito que tenha sido satisfatório, diferente das duas outras aulas (L2249-L2250).*

BIANCA: *É, que nem, a gente saiu da aula, das duas aulas anteriores, a gente saiu: 'Nossa, Bianca, para mim está bom', mas daí quando você começa a falar: 'Nossa!' (L2341-L2342).*

Outro aspecto avaliado pelas AP refere-se ao *desempenho acadêmico* dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula e também nos momentos de avaliações contínuas e formais. Nessa fase do olhar retrospectivo à ação, fica evidente que as atitudes das AP se mantiveram responsáveis e responsivas perante todos os momentos do estágio.

BIANCA: *Pelo o que eu vi, é porque ali é muito rápido e tal, mas o que eu vi por cima sim, os que prestarem atenção, que se esforçaram, fizeram as atividades nas nossas aulas conseguiram fazer sim. Até teve uma lá que respondeu tudo em inglês tudo certinho, eu falei: 'Nossa' (L3102-L3105).*

ALBA: *Mas assim teacher, eu acho que eles não estudaram para essa prova porque eu imagine que eles se saíam bem melhor na parte gramatical porque era regrinha e, sabe, estava bem explicadinho naquela folha, era regrinha, se eles decorassem a regrinha. [...] Se eles tivessem estudado eles iam ter uma noção. E a outra... [...] (L3227-L3232).*

O contexto de sala de aula também foi mencionado pelas AP ao considerarem os possíveis desafios e ou dificuldades que enfrentariam durante o estágio ao terem conhecimento desse contexto durante as aulas de observação. O foco das AP foi o comportamento dos alunos durante as aulas, que a princípio parecia ser impossível ministrar as aulas, mas durante e após o estágio, elas perceberam que fora possível executar essa tarefa.

BIANCA: *(inint.) a gente está ferrado aqui porque não vai dar para dar aula nessa sala (L713).*

BIANCA: *O primeiro dia que a gente foi lá foi uma facada, né, eu fiquei até imaginando assim: 'Imagine como é que vai ser' (L3430-L3431).*

Ainda na categoria da *avaliação*, as AP consideraram o momento do estágio e, conseqüentemente, a proposta de orientação utilizada por mim. Quanto ao primeiro, evidenciei que elas foram capazes de realizar essa avaliação somente ao final do estágio, quando solicitadas a opinarem sobre esse período. Em suas falas, percebi que elas avaliaram-no como positivo e reforçaram a ideia primária ao se pautarem em opiniões alheias de que seria um momento complicado.

BIANCA: *Então, também gostei bastante, né, até me surpreendi porque achei que ia ser um inferno (risos), dizem que o estágio é um inferno e tal, mas sei lá, a gente não teve muito problema. Lógico que tem alguns dias que a gente não está bem, os alunos estão encapetados, mas fluiu a coisa, entendeu, e (inint.) conseguiu falar inglês na sala, alguma coisinha que é meio difícil para mim [...] (L3377-L3381).*

ALBA: *E outra coisa também. O fato de ter sido em dupla eu acho que ajudou porque tem dia que a Bianca, sabe, 'Ah, hoje eu quero falar e tal', aí a outra fica na retaguarda auxiliando e tal, eu acho isso bem bacana e até para tirar a dúvida deles [...] (L3386-L3388).*

As AP também pontuaram que o estágio foi um momento em que puderam colocar em prática as teorias estudadas na universidade.

BIANCA: *[...] E como a Alba falou, eu também avalio como muito satisfatório porque é uma chance de ter um contato com o contexto real, sair da teoria que é tudo bonitinho, perfeito e você fala: 'Agora eu faço isso e vai acontecer aquilo', aí chega na sala você faz isso e acontece isso, isso e isso, então foi bem legal isso para a gente saber como é que é na verdade (L3381-L3385).*

Quanto ao segundo aspecto, *proposta de orientação*, as AP consideraram minha prática adotada no estágio, as orientações em pares em momentos prévios e posteriores a cada aula ministrada pelas AP, como positiva e benéfica para o seu desenvolvimento enquanto professoras em pré-serviço, ao ressaltar sua importância em oportunizar momentos de reflexão sobre ação.

ALBA: *[...] E outra coisa que eu achei importante foi as orientações, ao contrário do outro estágio nosso que não tem, nem observação. Porque assim, você ia assistir aula com a gente e coisas que a gente não percebeu você percebia e falava para a gente, a gente poderia... ajustar alguma coisa, então isso foi bem bacana (L3390-L3393).*

ALBA: *[...] Mas eu achei bem legal porque também com as orientações a gente conseguiu ver, tipo, uma evolução, a coisa andando, entendeu, assistir aula, eu achei bem, diferente, bem interessante. Se todos pudessem fazer isso seria bom para ver, principalmente na primeira vez, né, tipo, ver o que tem que melhorar, qual a postura dela na sala de aula. Às vezes a gente acha que está tendo uma postura profissional, não, né, do jeito que está lá não tem nada a ver (L3396-L3401).*

Para finalizar, as AP também teceram comentários avaliativos sobre o posicionamento da professora regente a respeito do desenvolvimento delas durante o estágio e salientaram essa avaliação como apreciativa, respeitosa e ética.

ALBA: *E outra coisa que, bom, não sei, nunca tinha feito estágio, mas a professora deles, a Marta, ela não ficou interferindo assim na nossa prática, nenhuma vez, eu não sei como que é com os outros professores. Mas eu acho que foi bacana da parte dela respeitar as*

nossas tomadas de decisão e, né, não ficar procurando erro na nossa (inint.) nem nada, então ela foi... achei que foi bem bacana a postura dela também e... não, porque, tipo, a outra professora lá que a gente ia estagiar (L3424-L3429).

Paralelamente aos comentários avaliativos, as AP igualmente teceram comentários relativos à *apreciação*. Esses momentos foram evidenciados principalmente pelo uso do verbo “gostar”, além dos adjetivos ‘legal’, ‘bom’, ‘interessante’. Um dos aspectos apreciados pelas AP refere-se ao modo como as aulas foram desenvolvidas durante o estágio, sendo ressaltado somente os aspectos positivos.

BIANCA: *Até superou as minhas expectativas, eu fui achando que iria ser bem (inint.) (L587).*

ALBA: *Ah, eu também gostei, pena que a gente não tinha mais tempo para trabalhar, porque seria legal (L3135-L3136).*

ALBA: *Estava tudo certinho. Eu achei muito interessante, sabe, elas terem conseguido porque dá aquela preocupação: será que a gente passou uma mensagem que a gente conseguia... (L3200-L3202).*

Outro tópico mencionado pelas AP foi o período do estágio, em que analisei o quanto elas gostaram de experiênciá-lo, dando destaque ao trabalho cooperativo entre elas e a maneira com que conduzi as orientações após as aulas ministradas.

ALBA: *Bom, eu, particularmente, gostei do estágio, eu gostei do resultado também, espero que eles tenham conseguido aprender nesse curto período que a gente esteve com eles, mas eu acho que foi bem satisfatório porque a gente conseguiu trabalhar algumas coisas críticas com eles, a gramática faz parte, tem que trabalhar. Eu gostei, achei bem bacana, não teve nenhum trauma, nada do tipo (L3364-L3368).*

BIANCA: *Então, também gostei bastante, né, até me surpreendi porque achei que ia ser um inferno (risos), dizem que o estágio é um inferno e tal, mas sei lá, a gente não teve muito problema. Lógico que tem alguns dias que a gente não está bem, os alunos estão encapetados, mas fluiu a coisa, entendeu, e (inint.) conseguiu falar inglês na sala, alguma coisinha que é meio difícil para mim [...] (L3377-3381).*

ALBA: [...] E outra coisa que eu achei importante foi as orientações, ao contrário do outro estágio nosso que não tem, nem observação. Porque assim, você ia assistir aula com a gente e coisas que a gente não percebeu você percebia e falava para a gente, a gente poderia... ajustar alguma coisa, então isso foi bem bacana (L3390-L3393).

As AP apreciaram positivamente a participação dos alunos no desenvolvimento das atividades e em seu envolvimento nas aulas.

BIANCA: [...] Daí nessa parte assim eles conversaram mais com a gente. É tão bom quando você faz a pergunta e todo mundo: 'Ah, deixa eu falar também', legal isso e ontem eu percebi isso [...] (L761-L763).

BIANCA: Só que eles entendem, ou se eles não entendem, eles pensam: 'Não, não é bem isso, é quase isso'. Eu acho que foi legal isso porque eles participaram bastante (L867-L868).

BIANCA: Eu até achei legal assim que eles participaram bastante e um ajudava o outro e eu acho que eles conseguiram entender. Por exemplo, não teve aquela coisa crítica: 'Pessoal, vocês conseguiram entender?' 'Não', tipo, todo mundo falar que não entendeu, foi um ou outro (L1460-L1463).

Em contrapartida, também pude observar que as AP sinalizaram os desafios vivenciados no período do estágio, como a falta de experiência para lidar com as dificuldades dos alunos no momento da aprendizagem.

ALBA: [...] Até a hora que eu fui conversar com eles, né, tentar ver as ideias deles e foi um momento que eu senti dificuldades em alguns momentos porque eles construía uma frase e 'Teacher', e eles começavam a escrever uma frase e, sabe, estava assim errado e para mim tentar arrumar aquela frase para continuar o que eles queriam falar, aí tinha que mudar um monte de coisa, sabe, daí às vezes eu sentia dificuldades [...] (L1348-L1352).

Outro desafio recorrente foi a complexidade mencionada pelas AP ao responderem a uma das perguntas dos momentos de orientação, a qual se referia ao sentimento dos alunos durante as aulas.

BIANCA: É difícil a gente responder essa pergunta.

ALBA: Espera aí, deixa eu me colocar como aluna (L2265-L2266).

ALBA: *É, pergunta muito difícil, teacher. Ah, acho que eles se sentiram bem (L2539).*

Na categoria *sentimento*, as AP puderam expressar como se sentiram durante o estágio, desde as emoções da primeira aula, suas expectativas, até os momentos de insegurança e nervosismo diante do novo.

BIANCA: *É uma sensação de expectativa, né, como eu falei, né, porque eu estava esperando outra coisa ontem. Lógico que eu queria seguir, a gente queria seguir aquilo, mas não esperava: [...] (L709-L711).*

ALBA: *Mas assim, depois desse período de apresentação, daí que eu fui falar da minha experiência, daí eu vi que mudou assim, já não estava com aquela cara, porque eu fiquei com medo deles ficarem assim, porque é um risco que você corre, você já chegar chamando a atenção (L725-L728).*

BIANCA: *Apesar de ser a nossa segunda aula eu ainda estou muito feliz porque não é como eu esperava, eu achei que... porque a primeira aula eu saí de lá, eu e a Alba, 'nossa, cara, a gente não vai conseguir dar aula aqui'(L1089-L1091).*

A última categoria da **Dimensão Consciência** diz respeito ao *desejo*. Analisei que as AP, ao repensarem esse período do estágio e considerarem todos seus desafios e dificuldades, também expressaram suas expectativas após as aulas ministradas, sempre no sentido de esperarem e quererem alcançar seus objetivos e poderem oferecer o melhor para seus alunos.

BIANCA: *Ah, essa (inint.) não, pode esperar, vai ser bem legal e enfim. Espero que continue nesse (inint.) que foi ontem, bem participativo, mas ao mesmo respeitando o espaço um do outro, cooperando com o (inint.) e tal (L791-L793).*

ALBA: *Bom, eu, particularmente, gostei do estágio, eu gostei do resultado também, espero que eles tenham conseguido aprender nesse curto período que a gente esteve com eles [...] (L3364-L3365).*

A **Dimensão Conhecimento** agrupa as categorias *cognição* e *conhecimento*. Nessa fase do ciclo, identifiquei que a *cognição*, ou seja, os conhecimentos, valores, pensamentos das AP estavam relacionados à sua própria ação, à ação discente, ao processo de ensino e aprendizagem da LI, além do ensino

de gramática. Quanto à cognição sobre a ação, analisei que vários foram os momentos em que as AP mencionavam e refletiam sobre suas práticas pedagógicas, os quais se referiam à descrição do contexto de sala de aula, aos aspectos negativos e positivos de suas tomadas de decisão, seus dilemas, incertezas, entre outros. Todos esses episódios descritos pelas AP têm como uso recorrente os verbos “pensar, achar, acreditar”, e identifiquei que estes expressavam o que as AP pensavam sobre os fatores que envolvem a sala de aula e a ação de ensinar e aprender, assim como suas crenças. Ao olharem para suas práticas, as AP, ao mesmo tempo, descreviam e as analisavam, além de reverem os fatores e ou ações que não foram realizadas com êxito; em seguida, comentavam sobre os impedimentos e incertezas e como elas poderiam ter desenvolvido as ações, ou seja, refletiam sobre suas práticas, pois conseguiam fazer futuras previsões de outras possíveis ações.

BIANCA: *Eu acredito que, é mais fácil a gente, bom, depois (?= ver a aula) talvez eu esteja errada, mas aparentemente parece que tudo fluía (inint.), que nem a gente falou aquela hora, nas nossas observações eu saía de lá horrorizada: ‘Cara, não vai dar essas aulas aqui, ela só dá bagunça’, a professora falando sozinha, né, (inint.) na sala, então (inint.) não ia ter como dar aula lá e ouvi assim (?=como) mudou o horário, não sei se é por isso, mas a gente chegou na primeira aula, todo mundo sentou, não foi aquela agitação toda e a gente conseguiu falar o que queria falar. Até perguntaram bastante coisas, inglês e tal (inint.) foi legal, não foi tanta bagunça como que achei que ia ser (L497-L504).*

ALBA: *Porque sobraria tempo para a gente discutir os que a gente previu discutir. Talvez eu só poderia ter discutido o começo do diálogo para eles pegarem o embalo e deixar eles continuarem. Mas só que mesmo assim, talvez demoraria um tanto ou mais, não daria o tempo da gente discutir (L942-L945).*

ALBA: *O modo como a gente pensou sim. Não sei se essa seria a melhor forma de abordar esse assunto, trabalhar com isso, mas o que a gente pensou era isso mesmo (L1591-L1592).*

BIANCA: *Então, na verdade, acho que hoje aconteceu ali metade certo e metade... metade convergente e metade divergente porque alguns entregaram, como era para entregar hoje, e outros não. Só que esses outros que não entregaram são justamente aqueles que não sabem nem o que estão fazendo ali, então acredito que esse seja o ponto divergente assim [...] (L2576-L2579).*

A *cognição sobre a ação discente* reporta-se aos momentos em que as AP pontuaram sobre as atitudes e o desenvolvimento dos alunos perante as atividades propostas, além de refletirem sobre como os alunos se sentiram durante as aulas.

BIANCA: *Ah, não sei. Eu acho que eles se sentiram com voz, digamos assim, puderam falar e um menino falou uma hora: 'Ah, eu não sei ler isso aqui', falou: 'Ah, não sei se eu vou ler direito', falei: 'Leia porque o objetivo é exatamente esse'. Então acho que foi... bastante participação. Se sentiram com voz (L2542-L2545).*

BIANCA: *[...] Então é, mas enfim, apesar de tudo a aula de hoje foi muito satisfatório, porque assim, a gente percebe que todo nosso trabalho, nas três aulas anteriores, levando revista, ficando até muitas horas da tarde fazendo essas coisas.*

ALBA: *Ah, o que eu percebi: quem está prestando atenção nas aulas conseguiu fazer as atividades (L2554-L2558).*

BIANCA: *O objetivo deles, eu acredito que também seja executar a atividade. Como eles sentiram? Alguns se sentiram, eu acredito que se sentiram seguros pelo que estava fazendo, pelo que eu pude perceber, e há outros totalmente perdidos [...]. (L2678-L2680).*

Além disso, as AP, constantemente, expressavam suas preocupações com a aprendizagem dos alunos.

ALBA: *Parece que ficou meio vago assim para eles. Não vago, mas alguns não entenderam direito. E eles não entendem também porque tem uns que não prestam atenção. Eu já percebi isso. Aí a gente fez o quê? A gente replanejou [...]. (L1846-L1848).*

ALBA: *Ah, eu acho que hoje assim esclareceu mesmo, acho que eles... meio que foi uma... foi uma revisão, tipo, eles se sentiram mais seguros para dar exemplos, para me ajudar, porque hora que eu estava montando as frases... começava, daí eu parava: 'E agora, como que fala? É (trecho em inglês – 25:02)', aí eles: '(trecho em inglês – 25:05) (L2082-L2085).*

ALBA: *É, eles participaram um pouquinho menos, não se estavam entendendo ou estavam com preguiça de falar, mas acho que o objetivo deles foi alcançado, de entender. Até porque depois eu perguntei se tinha alguma dúvida, podia levantar a mão, eu perguntei umas duas vezes e eles não falaram nada (L2259-L2262).*

Com relação à *cognição sobre o ensino de gramática*, analisei que as AP tinham preocupação em como ensinar aspectos gramaticais da LI, pois consideravam difícil para os alunos os compreenderem sem ter domínio básico da LI.

BIANCA: *Justamente porque é gramática e em inglês, né, então assim, pelos (inint.) que a gente fez na aula passada lá, escrever um comentário, eu já falei que o nível de escrita dele é muito... é bem assim precário, então quando se trata de regras e normas em inglês acredito que seja um pouco mais difícil considerando o nível deles. Então, (inint.) se sentiram um pouco confusos, só que foi aberto um espaço para dúvidas e tal [...] (L1629-L1633).*

ALBA: *Embora eles tivessem assim um pouco dispersos às vezes hoje, eles tentaram participar da aula, acho que participaram um pouco menos, não sei, do que nas primeiras aulas, né, mas eu acho que por ser gramática (L2255-L2257).*

Outro fator referente ao ensino de gramática relaciona-se ao pensamento das AP sobre essa questão, ora considerando-o um pouco complicado e complexo, ora destacando sua necessidade no processo de aprendizagem de línguas.

ALBA: *Bem (risos). Ah, acho que eles se sentiram... Então, dessa parte do diálogo do Raj lá, acho que foi esclarecido, que eles se sentiram assim, que eles entenderam o porquê a gente levou aquilo lá e a gramática... Ah, a gramática é uma coisa que fica meio perdido normalmente, não sei (risos) (L2949-L2952).*

ALBA: *[...] a gente conseguiu trabalhar algumas coisas críticas com eles, a gramática faz parte, tem que trabalhar [...] (L3366-L3367).*

Na categoria *conhecimento*, assim como expus na análise da 1ª fase do ciclo (**Ação**), identifiquei que os vários tipos de conhecimento elencados pelas AP nessa fase se equivalem, sendo eles: *conhecimento de conteúdo, do contexto, do aluno e conhecimento pessoal*. O primeiro refere-se aos momentos em que as AP pontuaram as dificuldades e ou dúvidas que tiveram quanto às regras gramaticais da LI ou até mesmo a ausência de conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados.

ALBA: *Acho que uma coisa assim que a gente não tinha previsto. Como ela estava falando de aprender língua, tinham alguns que começaram a perguntar: 'Professora, o que significa isso?', ele escreveu no quadro assim: (inint), 'gente, nunca vi esse negócio na minha vida', eu pensei, o que é isso? Aí a Bianca também, né, e eu assim: 'Vocês tem que entender que existem três línguas igual no Brasil, não é verdade?' Aí eu dei um o exemplo (trecho em inglês – 14:49), aí eu expliquei e tal, aí... foi isso, a gente conseguiu contornar daí [...]* (L566-L571).

BIANCA: *Professora, para um pouquinho, por favor. Teve uma parte que eu falei assim: 'Sempre que vocês forem comparar uma coisa com outra, você (inint.) eu tenho que colocar do than depois', está certo isso? Porque tem outros exemplos que não tem o than (L1525-L1527).*

BIANCA: *Estava prestando atenção em outra coisa, num sei. Então eu fiquei um pouco perdida, mas eu tentei. Tanto é que eu fiquei com dúvida quando eu falei do than (L1598-L1599).*

Também pude perceber certo nervosismo e insegurança das AP sobre os eventos de ensino de tópicos gramaticais ao considerarem minha presença em sala como orientadora.

ALBA: *Eu estava um pouco nervosa, eu acho que porque você estava lá. Nervosa em questão do idioma assim, eu fiquei com medo de falar alguma besteira, sabe? (L1070-L1071).*

ALBA: *Eu acho que assim, não estava nervosa, eu sabia, eu estava vendo que eles estavam compreendendo, participando da aula, acho que é minha única preocupação que me botava um pouco nervosa... às vezes, às vezes eu esquecia que estava lá e ia, só que às vezes eu olhava para o fundo e você estava lá e eu ficava nervosa [...]* (L1073-L1076).

O conhecimento do contexto englobou os momentos em que as AP relataram sobre seus sentimentos, ações e experiências desenvolvidas em sala de aula envolvendo a questão disciplinar e o próprio contexto da sala. Como essa fase refere-se ao olhar retrospectivo à ação, é nítida a reflexão que as AP fizeram ao considerar seus primeiros contatos com os alunos ao enfatizarem a falta de disciplina dos alunos, a impossibilidade de ação da professora regente, entre outros. Diante da análise desse contexto, percebi que as AP conseguiram capturar a dinâmica da sala de aula, sendo possível para elas criarem suas próprias regras,

estabelecerem um contrato didático com os alunos. Nesse sentido, afirmo que essas atitudes das AP fazem parte de seu conhecimento contextual.

BIANCA: *Eu acredito que, é mais fácil a gente, bom, depois (?= ver a aula) talvez eu esteja errada, mas aparentemente parece que tudo fluía (inint.), que nem a gente falou aquela hora, nas nossas observações eu saía de lá horrorizada: ‘Cara, não vai dar essas aulas aqui, ela só dá (?=multa)’, a professora falando sozinha, né, (inint.) na sala, então (inint.) não ia ter como dar aula lá e ouvi assim (?=como) mudou o horário, não sei se é por isso, mas a gente chegou na primeira aula, todo mundo sentou, não foi aquela agitação toda e a gente conseguiu falar o que queria falar. Até perguntaram bastante coisas, inglês e tal (inint.) foi legal, não foi tanta bagunça como que achei que ia ser (L497-L504).*

BIANCA: *Também a parte de... ver a parte das avaliações, tal, referente à (inint.). Não, é, na primeira aula: ‘Vamos lá, (inint.) vamos começar’. Aí depois, a gente tem que ficar retomando: ‘Gente (inint.) tira o boné ou não conversa desse jeito’, e então... a gente preferiu falar tudo isso no começo para todos ficarem cientes [...] (L697-L700).*

Nesse mesmo cenário, as AP puderam perceber que, mesmo presenciando momentos de indisciplina por parte dos alunos, o contato com a sala de aula e o conhecimento de sua rotina oportunizaram que resgassem a concepção de que seria possível desenvolver suas aulas naquele contexto.

BIANCA: *Apesar de ser a nossa segunda aula eu ainda estou muito feliz porque não é como eu esperava, eu achei que... porque a primeira aula eu saí de lá, eu e a Alba, ‘nossa, cara, a gente não vai conseguir dar aula aqui’ (L1089-L1091).*

BIANCA: *[...] Mas... é uma atividade em dupla, vai ter a conversa, apesar de que às vezes é ruim, enfim, não tem como eles fazerem silêncio absoluto, né, como uma prova.*

Outro conhecimento do contexto reporta-se à analogia feita pelas AP ao compararem a (in)disciplina dos alunos com os dias da semana e horário das aulas, concluindo que as aulas de 2ª e 6ª feiras tendem a ser mais agitadas e que as primeiras aulas do dia tendem a ser mais tranquilas. Elas consideraram esse fator como determinante para compreender o nível de produção acadêmica dos alunos e a sua participação e envolvimento nas aulas.

BIANCA: *E hoje eles estavam muito agitados porque é segunda-feira e primeira aula (L1835).*

BIANCA: *Na sexta não dá problema.*

ALBA: *Na sexta eles se comportam melhor. Não sei se é porque você está lá. Geralmente é... (L2431-L2432).*

Com referência ao *conhecimento do aluno*, um dos aspectos observado pelas AP diz respeito às dificuldades dos alunos quanto ao conhecimento da LI, sendo identificadas nos momentos de interação entre as AP e os alunos em sala de aula. Tais dificuldades, em sua maioria, restringiram-se ao domínio de vocabulário, pois eles não eram capazes de compreender as perguntas feitas pelas AP.

ALBA: *[...] eu perguntei o que eles tinham entendido, 'Ah, eu não entendi nada', só que eu sabia que eles sabiam aquilo lá, Daí eu falei assim: 'Então vamos para a primeira linha' [...]* (L871-L873).

ALBA: *É, chegar à compreensão, foi o que a gente falou... 'Ah, não entendi nada', eu falei assim: 'O que é what'syourname, vocês não sabem?', 'Ah, qual que é o seu nome'. 'Ah, como vocês não sabem, não entenderam nada?' [...]* (L1038-L1040).

Outro aspecto dessa categoria é o conhecimento linguístico, sendo perceptível a sua ausência no desenvolvimento das atividades.

ALBA: *[...] Fora algumas coisas que eu tive que falar, a ideia geral da frase (inint.) você viu, né, que eles conseguiam? 'Ah, falou isso'. Aí se ele não sabia uma palavra: 'O que é isso?' 'Vamos ver se ele não sabe mesmo', aí eles sabiam. Só que assim, é que demorou fazer isso, mas eu também achei que foi bom (L874-L878).*

BIANCA: *Então, daí da parte de gramática foi um pouco mais preocupante porque cinco confundiram o superlativo e comparativo (L3219-L3220).*

Percebi ainda que as AP também refletiram sobre o desempenho acadêmico dos alunos e salientaram os momentos em que eles conseguiram realizar as atividades propostas e também participarem da aula.

BIANCA: *Só que como eles participaram e tentaram, às vezes (inint.) daí o outro já complementava, assim, no final foi bastante produtivo, eu acho. Apesar de não terem se esforçado, entenderam primeiro, mas foi legal (L907-L909).*

BIANCA: *[...] eu já falei que o nível de escrita dele é muito... é bem assim precário, então quando se trata de regras e normas em inglês acredito que seja um pouco mais difícil considerando o nível deles [...] (L1630-1632).*

No âmbito do *conhecimento pessoal*, identifiquei dois fatores nessa categoria: o *tempo* e a *quantidade*. O primeiro refere-se aos diversos momentos em que as AP o citaram para planejar e conduzir suas aulas e as atividades propostas. Elas tinham uma preocupação constante com o tempo, considerando o replanejamento e ou ajustes das aulas em sua função. Percebi que esse tipo de conhecimento também constitui o leque de conhecimentos que um professor precisa ter (SHULMAN, 1986), pois o fato de o considerarmos em nossas ações pedagógicas torna-se essencial para que possamos atingir os objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos.

ALBA: *Porque sobraria tempo para a gente discutir os que a gente previu discutir. Talvez eu só poderia ter discutido o começo do diálogo para eles pegarem o embalo e deixar eles continuarem. Mas só que mesmo assim, talvez demoraria um tanto ou mais, não daria o tempo da gente discutir (L942-L945).*

ALBA: *Então, pior que não tomou muito tempo da aula aí, tomou assim metade, né, mas se for pensar assim tomou uma aula inteira porque estava nos vinte e poucos minutos, só até apresentar o vídeo, né. É o que eu imaginei assim, 'Ah, vai ser muito rápido isso aqui, ler isso aqui com eles', tipo (L1054-L1057).*

O fator *quantidade* está relacionado ao volume de atividades desenvolvidas pelas AP, sendo importante refletir sobre esse aspecto ao considerarmos o tempo destinado às tarefas realizadas em sala de aula. Ademais, esse fator também auxiliou as AP em suas práticas pedagógicas, ao selecionarem quais atividades trabalhariam em detrimento de outras.

ALBA: *Só uma coisinha, tipo, a gente estava preocupada porque nossa aula foi em bastante parte, bastante parte não, a gente fez a discussão em português, boa parte e eles colocaram a ideia em português mesmo [...] (L1837-L1839).*

BIANCA: *Talvez na hora, é porque é pouco tempo, então tem um monte de coisas para trabalhar e, tipo, já foi metade das aulas (L1572-L1573).*

ALBA: *É, se fosse mesmo para trabalhar mais tinha que ser mais uma aula. (L1574).*

Após a análise das categorias identificadas nessa fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), percebi os diversos aspectos contemplados pelas AP ao refletirem sobre sua ação docente, os quais envolvem fatores internos e externos ao contexto de sala de aula. Outro ponto a ser considerado é o modo como elas analisaram esses aspectos, ora tecendo comentários apreciativos ora avaliativos, sempre adotando uma postura crítica, indagadora, consciente, com inúmeras incertezas quanto à prática pedagógica. O fato de as AP olharem para suas práticas e perceberem o que poderia ser alterado e ou substituído, propondo os ajustes necessários para que os objetivos das aulas pensadas e o processo de aprendizagem dos alunos fosse desenvolvido com êxito, me fez considerar suas práticas como altamente reflexivas e essenciais para o processo de aprenderem a tornaram-se professoras.

3.2.3 Consciência dos Aspectos Essenciais

A terceira fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), **Consciência dos aspectos essenciais**, engloba a identificação, o (re)conhecimento e a conscientização das AP sobre os elementos constituintes de práticas pedagógicas no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de LI. Ao considerar o modelo de orientação adotado, o qual envolvia ação-reflexão-ação, ressalto a dificuldade encontrada pelas AP para perceberem esses aspectos da ação docente. Esse fato pode estar relacionado à sua falta de experiência como professora e à própria complexidade do processo reflexivo, ou seja, não basta apenas tecer comentários apreciativos ou avaliativos sobre a prática executada e identificar os fatores positivos e negativos; é necessário que novas práticas sejam pensadas com o intuito de sanar ou amenizar os problemas identificados.

Sendo assim, apresento e analiso as categorias emergentes dessa fase de acordo com as seguintes dimensões: **Ação, Consciência e Conhecimento**. Na primeira dimensão, identifiquei as categorias *ação pedagógica discente e*

docente; recurso didático; impedimento; modo de trabalho; (re)planejamento e projeção (nova ação).

No que diz respeito à *ação pedagógica discente*, um único momento registrou a consciência das AP sobre as atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos após perceberem a necessidade de ajustes em seus planos de aula.

ALBA: *Isso, que eles fizeram, corrigir com eles rapidamente e nessa correção também já ia ser a revisão do... porque eles iam corrigindo e apagando, só que tinha que ser uma coisa de uns vinte minutos, no máximo, para dar tempo de trabalhar com a música (L2825-L2827).*

A categoria *ação pedagógica docente* refere-se aos turnos de fala das AP que ilustram os eventos voltados para a tomada de consciência sobre ações desenvolvidas por elas, fato esse que revelou suas percepções sobre o que fizeram e o que poderiam ter feito para que os objetivos das aulas fossem atingidos. É interessante observar que tais percepções são facilitadas por meio desse processo de olhar de forma retrospectiva para a prática.

ALBA: *Mesmo que a gente combine assim: 'Ah, você vai fazer', assim, é percepção mesmo. Hora que eu vejo que ela está fazendo alguma coisa, tem alguém conversando, eu vou lá e chamo a atenção (L973-L975).*

BIANCA: *Acho que o que saiu fora hoje, não é que saiu fora, é que a gente gostaria de ter começado o superlativo, mas não deu tempo, então a gente terminou o comparativo mesmo, então, no caso, vai dar uma aula a mais [...] (L1819-L1821).*

As AP também foram capazes de agir em situações ímpares e rotineiras tendo como base seu conhecimento pessoal e meio de ações impulsionadas pelas ocorrências de sala de aula.

ALBA: *Não, mas eu faço isso, teacher, quando eles perguntam alguma coisa eu falo: 'Ué, cadê o dicionário? Eu tenho que falar tudo!' (risos). Mas isso a gente sabe, isso é normal, ninguém sabe tudo (L1366-L1367).*

ALBA: *Então, o XXXX me mostrou uma palavra ontem, era... esqueci o significado dela, aí eu falei: 'XXXX, olha, sinceramente, não estou lembrada do que significa', fui lá, peguei meu dicionário e falei: 'Oh, está aqui a palavra, lê o significado' e tinha um monte de*

coisa, né, daí ele: 'Nossa, teacher, significa um monte de coisa, daí eu falei: 'Viu, por isso tem que saber onde a gente está usando a palavra, porque senão não tem nada a ver', 'Nossa, mas é difícil aprender tudo', 'Não, mas com o tempo você vai pegando o jeito' (L1372-L1377).

Ademais, é frequente nas falas das AP a reflexão sobre os possíveis resultados que poderiam ter sido obtidos se tivessem desenvolvido outras ações pedagógicas. Nesse sentido, afirmo que as AP, nessa fase, hipotetizavam suas ações, sendo essas restritas ao campo imaginário.

ALBA: *Então, e outra coisa, outra coisa do plano a gente queria ter discutido sobre a tecnologia, as influências, e gente discutiu bem rapidinho (L928-L929).*

ALBA: *Mas assim, sobretudo também, a gente queria ter feito só que precisava de mais tempo para trabalhar com essa música porque dá para fazer muita coisa: despertar a criticidade deles naquela questão dos Estados Unidos [...] se a gente tivesse mais tempo, trabalhar mais com essa questão, né, não ser subordinado sempre. Ah, essas coisas que eu achava legal trabalhar (L3074-L3081).*

Outro fator a ser considerado nessa fase refere-se aos momentos em que as AP, ao tomarem consciência sobre o que poderiam ter feito, projetam outras ações para futuras práticas pedagógicas.

ALBA: *Bom, isso aqui também é uma coisa que a gente vai precisar fazer isso de novo, né, que já foi feito uma vez, então na próxima aula a gente vai ver se eles fizeram essas atividades e já vai passar para essas outras discussões (L1062-L1064).*

A categoria *recurso didático* enfatiza as alternativas das quais as AP fizeram uso para otimizar o tempo destinado às atividades pedagógicas realizadas em sala. O fato de optarem por levar as cópias das atividades para os alunos demonstra que elas puderam perceber que essa ação seria essencial na regência, pois consideraram o número de aulas e o tempo que destinaram para cada conteúdo trabalhado.

BIANCA: *Até nos nossos planos, a gente até procurou não fazer muita coisa e passar no quadro, por isso a gente traz tudo impresso, vai ser mais fácil para todo mundo. Mesmo porque passar no quadro... a gente perde tempo passando e eles (inint.) copiando porque quando (inint.) (L734-L737).*

BIANCA: *É então. Por isso a gente procurou preparar tudo para ser impresso e daí cola tudo no caderno. Coloca tudo no caderno para não perder nada e tal e não ficar copiando e tudo mais. Lógico que exemplos e tal a gente vai passar no quadro (L739-741).*

Além disso, nessa mesma categoria, as AP ressaltam o trabalho com músicas como uma das alternativas utilizadas para se ensinar a LI e despertar o interesse dos alunos.

ALBA: *[...] só que tinha que ser uma coisa de uns vinte minutos, no máximo, para dar tempo de trabalhar com a música (L2826-L2827).*

ALBA: *Mas assim, sobretudo também, a gente queria ter feito só que precisava de mais tempo para trabalhar com essa música [...] (L3074-L3075).*

Nesse mesmo cenário de percepção dos aspectos essenciais que envolvem a prática docente, as AP também sinalizaram sobre os *impedimentos* que se manifestaram no decorrer da regência. Dentre eles, analisei que o fator tempo foi elencado por elas como determinante no desenvolvimento das atividades em sala, bem como no número de aulas destinadas ao período da regência.

BIANCA: *Acho que o que saiu fora hoje, não é que saiu fora, é que a gente gostaria de ter começado o superlativo, mas não deu tempo, então a gente terminou o comparativo mesmo, então, no caso, vai dar uma aula a mais [...] (L1819-L1821).*

ALBA: *Para começar o outro, tentar explicar, porque o outro é bem mais fácil já que eles já tem uma ideia desse, né, mas não deu tempo [...] (L1833-L1834).*

Tendo em consideração o *modo de trabalho* adotado pelas AP, apreendi que uma das preocupações das AP repousava sobre a dosagem do uso da LI e da língua materna em sala. Essa atitude evidencia certa inquietação e crítica, ao mesmo tempo, da maneira como as atividades e exercícios eram solicitados aos alunos quando ensinados pela professora regente, os quais privilegiavam a língua materna. Essa preocupação também envolvia o nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, as AP ponderaram sobre as possíveis reações deles quanto à realização de atividades em LI.

BIANCA: *Primeiro para eles exporem a opinião e depois a gente saber também como que eles, como que eles estão em nível de escrita, no caso (L1342-L1343).*

BIANCA: *Daí novamente a gente pressupõe que parece que não tinha muito... é que não... a maioria dos exercícios trabalhados eram estruturais ou é do livro, que é aquela coisa bem estruturalzona, sabe, nada de escrever muito [...] (L1423-L1425).*

Outro aspecto inerente a essa fase do ciclo refere-se ao (re)planejamento dos planos e atividades desenvolvidas durante o estágio. Por meio das observações e orientações, as AP foram capazes de perceber os ajustes necessários e puderam realizar as modificações para as aulas posteriores.

BIANCA: *Eu creio que não, foi o que eu falei, a questão do tempo, no caso, é que vai ficar para a gente vistar na próxima aula, teria que ter vistar hoje.*

ALBA: *No caso o ajuste é aula que vem (L1446-L1448).*

ALBA: *E talvez se você não tivesse dado aquele toque para a gente, ter feito aquelas observações, a gente ia passar em branco e hoje não ia fazer retomada, não ia fazer nada, daí eles iam ficar com vazio, né, tipo, iam ficar com essa lacuna no aprendizado mesmo, foi legal (L2347-L2349).*

Nesse mesmo sentido, as AP não somente fizeram tais (re)planejamentos como também *projetaram novas ações*, diferentes daquelas pensadas e previstas, inicialmente, nos planos de aula. Essas novas ações surgiram da necessidade da implementação de outras atividades para que o objetivo da aula fosse atingido.

ALBA: *Não, mas a próxima aula a gente, né, a gente vai rever e vai fazer essa retomada, né? Finalmente, depois você... É que na hora, teacher, a gente fazendo, a gente não vê isso, é bom ter uma pessoa de fora para falar, para fazer esses apontamentos [...] (L1785-L1788).*

BIANCA: *É, cinco duplas entregaram. Eu entreguei (inint.) então só (inint.). E agora assim, a gente vai ter que readaptar todo o resto por conta disso, porque eu também não posso prejudicar todo mundo: 'Não, vamos entregar hoje, agora e tchau', se fosse seguir à risca, só que não dá para fazer isso (L2595-L2697).*

Na segunda **dimensão, *Consciência***, especificamente nessa 3ª fase do ciclo, as AP se restringiram a tecer comentários apreciativos e avaliativos ao considerarem os seguintes aspectos: *comportamento discente; conhecimento e desempenho acadêmico do aluno; modo de trabalho; prática coletiva; e validação externa (da orientadora)*. No âmbito da apreciação, as AP pontuaram as discussões e ideias sugeridas nas orientações e também a oportunidade de trabalharem com vídeos em sala de aula.

ALBA: *É, a sua orientação, né, aquelas ideias que a gente deu. A gente achou que seria bacana, né? (L1842-L1843).*

ALBA: *E talvez se você não tivesse dado aquele toque para a gente, ter feito aquelas observações, a gente ia passar em branco e hoje não ia fazer retomada, não ia fazer nada, daí eles iam ficar com vazio, né, tipo, iam ficar com essa lacuna no aprendizado mesmo, foi legal (L2347-L2350).*

No tocante aos comentários de caráter avaliativo, as AP avaliaram o *comportamento discente* e salientaram a falta de interesse dos alunos na realização das atividades.

ALBA: *Depois que eu tinha mudado, eu acho que sim, tem diferença porque eles podiam se esforçar um pouco mais para tentar entender se é aquilo mesmo e depois aí a gente ia retomar, seria (inint.) se eles falassem que não entenderam mesmo, aí sim poderia retomar. Então eles teriam que se esforçar, né, teriam mais dúvidas e tal. Fazer o quê? Agora já foi (L898-L901).*

As categorias *avaliação do conhecimento e desempenho acadêmico* contemplam o que os alunos sabiam com relação à LI e o nível de desenvolvimento cognitivo atingido por eles na realização dos exercícios propostos, respectivamente.

BIANCA: *Sim. Daí eles perguntaram: ‘Vai valer nota?’, a gente nem falou nada porque senão não ia fazer. Então assim, é mais para a gente... no final da aula foi mais para a gente ver como que eles escrevem, como que eles conseguem... (L1187-L1189).*

BIANCA: *[...] mas foi o que a Alba falou, talvez para a gente chegar ao ponto que a gente queria, no caso, todos compreenderam, foi a maior participação foi em português, só que eu tentei falar algumas coisas em inglês, mas enfim, foi (L1400-L1402).*

Quanto à categoria *modo de trabalho*, percebi que as AP tiveram consciência dos possíveis impedimentos em sala de aula e tentaram amenizá-los ao adotarem determinadas ações pedagógicas.

BIANCA: *Até nos nossos planos, a gente até procurou não fazer muita coisa e passar no quadro, por isso a gente traz tudo impresso, vai ser mais fácil para todo mundo. Mesmo porque passar no quadro... a gente perde tempo passando e eles (inint.) copiando porque quando (inint.) (L734-737).*

A *avaliação da prática coletiva* diz respeito ao modo como as AP visualizaram o coletivo de trabalho com relação ao conhecimento do idioma em questão. Quando questionadas sobre determinados vocábulos, sem estarem certas de seus significados, afirmaram que todos nós estamos em constante aprendizagem e que nem sempre conhecemos tudo.

ALBA: *E algumas coisas que eles queriam escrever, tipo, tinha algumas palavras que eles perguntavam assim e eu não sabia. Daí eu falei assim: '(inint.)', só que aí eu... 'não é (inint.)', pensei assim, 'Será que é?', daí eu peguei o dicionário: 'Oh, vamos ver junto', daí a gente procurou junto, daí ele 'Oh, até a teacher está com dúvida', daí eu falei: 'Viu, ninguém sabe tudo', eu falei para ele, 'Todo mundo tem que aprender um pouco' (L1357-L1361).*

Para finalizar a análise dessa dimensão, concluo com os comentários avaliativos das AP sobre minha *validação*, enquanto orientadora, quanto às suas práticas pedagógicas.

ALBA: *[...] Finalmente, depois você... É que na hora, teacher, a gente fazendo, a gente não vê isso, é bom ter uma pessoa de fora para falar, para fazer esses apontamentos, para a gente melhorar porque quando a gente for começar a dar aula (L1786-L1788).*

A **terceira dimensão** desse ciclo, **Conhecimento**, compreende duas grandes categorias, *cognição* e *conhecimento*. Na primeira, constatei que engloba os aspectos *cognição sobre ação* e *a cognição sobre o ensino de gramática da LI*.

A *cognição sobre a ação* reflete os momentos em que as AP conseguiram pensar sobre elementos essenciais que devem e/ou deveriam permear a prática pedagógica, considerando o que elas foram capazes de desenvolver, bem

como os ajustes realizados no decorrer das aulas. Tais momentos evidenciam a preocupação constante das AP em seguirem os planos de aula pensados e os seus objetivos. Além disso, notei a seriedade e a consciência delas sobre os aspectos que se encontram imbricados no processo de ensinar e aprender a LI, ou seja, como o professor deve ou deveria ensinar e como o aluno aprende e ou deveria aprender.

ALBA: *Eu acho que mesmo assim, mesmo a gente tendo conseguido, foi muito rápido, não dei tempo para eles fazerem anotação, que isso é isso, só que ia escutando já ia anotando. Então, a gente pediu para eles fazerem em casa, underline as palavras que eles não conhecem. Quem pegou em casa para fazer, se não tinha compreendido, e também ter um pouco de dificuldade ou de pesquisar ou de pensar mais, entendeu? (L910-L914).*

ALBA: *Porque assim, a aula que a gente trabalhou foi muito pouco para depois cobrar na prova em inglês sobre a tecnologia. Porque até para a gente se for escrever (inint.) (L1994-L1995).*

ALBA: *Fazer uma ponte mesmo, toda aula tem que ter (L2037).*

ALBA: *Eu acho que o certo seria a gente, na próxima aula, corrigir rápida... Eu acho que foi até isso que a Bianca comentou comigo. Corrigir assim rapidamente os tópicos, né, os tópicos, as atividades (L2821-L2823).*

Outro fator identificado nesse âmbito da cognição diz respeito à preocupação das AP em como avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos.

BIANCA: *Eu acredito que tenha sido bom porque para gente saber o que eles sabem, até onde a gente pode ir. Que nem eu falei da prova, não adianta recolher isso aqui, né, por exemplo, quase todos não fizeram, aí eu vou lá e dou uma prova cheia de perguntas para eles responderem, eu sei que eles não conseguem, por que eu vou dar uma prova assim? Então foi bom para gente saber o que eles sabem, talvez até tentar fazer alguma coisa para ajudar a melhorar isso, só que pena que são só dez aulas, das quais já foram três e a gente tem nosso plano para seguir também (L1231-L1237).*

BIANCA: *Então, seguindo o nosso planejamento, agora, no caso, na sexta, nós vamos introduzir o superlativo e como eles já sabem que só adjetivo, toda aquela coisa da estrutura, acho que não vai precisar ficar falando tanto. Aí na outra aula, na aula sete (07), a gente vai fazer uma revisão e correção de tudo (L1936-L1939).*

O uso da LI durante as aulas também foi foco de cuidado nos momentos de reflexão sobre a prática. É nítida essa atenção dispensada pelas AP ao decidirem em quais situações utilizariam ou não a língua materna em detrimento da LI.

BIANCA: *É, os exemplos eu vou aproveitar tudo em inglês, mas a explicação... Eu estava pensando ontem, não tem outro jeito (L1316-L1317).*

ALBA: *Porque eu não percebi que ela estava assim tensa. A única coisa que eu percebi, tipo, você não estava falando muito em inglês, mas por conta da explicação da gramática. Mas eu não percebi que você estava tensa ou com dúvida (L1602-L1604).*

Ademais, o olhar externo (orientadora) também serviu como ponte para a reflexão sobre a prática das AP, sendo considerado de extrema relevância.

ALBA: *É, a sua orientação, né, aquelas ideias que a gente deu. A gente achou que seria bacana, né? (L1842-L1843).*

ALBA: *Não, eu achei assim cabana. É que depois que a gente, né, depois que você falou, você deu orientação para a gente, aí eu explicando, eu penso assim: 'Ah, será, tipo, será que eles estejam entendendo, esteja ficando claro agora', meio dando um alívio. Porque se a gente tivesse feito pela metade, não tivesse dado essa aula complementar, tipo, na prova, se eles errassem eu ia ficar com peso na consciência: 'Aí, talvez foi porque faltou uma aula', né, eles entenderiam porque é muito simples isso. Aí, tipo, num é um alívio, foi uma coisa, uma aula assim que tinha um significado assim, sabe? (L2062-L2068).*

Na esfera da *cognição sobre o ensino de gramática*, as AP sempre se preocupavam sobre como ensiná-la, visto que esse era o foco da maioria das aulas que observaram durante o estágio e também pela concepção de que ensinar e aprender gramática é complexo.

ALBA: *Por ser gramática, né, já é uma coisa de se esperar, que é uma coisa mais chata, né, tem que ficar prestando atenção na regra, né? (L1615-L1616).*

ALBA: *Eu achei assim, que eles estavam assim mais calados. Tinha alguns que participavam, não eram todos que respondiam toda hora, igual nas outras aulas.*

BIANCA: *Mesmo porque fala de gramática e regra é menos... gera menos discussão do que você falar de tecnologia (L1618-L1621).*

A outra questão que envolvia o ensino de gramática relacionava-se ao idioma a ser utilizado para explicá-la, sempre motivo de dúvida por parte das AP.

BIANCA: *A minha dúvida era se a gente pode explicar em português, porque é gramática e tal, mais exercícios, né (1431-L1442).*

ALBA: *[...] A única coisa que eu percebi, tipo, você não estava falando muito em inglês, mas por conta da explicação da gramática. Mas eu não percebi que você estava tensa ou com dúvida (L1602-L1604).*

A categoria *conhecimento*, por sua vez, integra vários tipos, a saber: *do aluno, do contexto, de conteúdo e pessoal*. Quanto ao primeiro, as AP levaram em consideração o que os alunos sabiam, bem como suas dificuldades para conduzirem suas aulas e atividades. A afirmação do que eles conheciam ou não se embasa nas observações que antecederam a regência e durante o período de estágio. Esse conhecimento permitiu analisar que as AP estavam em constante preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

BIANCA: *Então, seguindo o nosso planejamento, agora, no caso, na sexta, nós vamos introduzir o superlativo e como eles já sabem que só adjetivo, toda aquela coisa da estrutura, acho que não vai precisar ficar falando tanto [...] (L1936-L1938).*

BIANCA: *O ajuste de hoje foi que não deu tempo, então a maioria não... não podia prejudicar todo mundo: 'Não, entregar hoje e tal' e porque tem uns ali que tem dificuldade, mesmo assim estavam fazendo certo, mas tem dificuldade [...] (L2582-L2587).*

Nesse mesmo sentido, percebi que as AP também ponderaram o *conhecimento do contexto* para que pudessem organizar suas práticas pedagógicas com o intuito de criarem suas próprias estratégias de ensino. Esse tipo de conhecimento também é crucial para o processo de tornar-se professor.

BIANCA: *É então. Por isso a gente procurou preparar tudo para ser impresso e daí cola tudo no caderno. Coloca tudo no caderno para*

não perder nada e tal e não ficar copiando e tudo mais [...] (L739-L740).

BIANCA: *Sim. Daí eles perguntaram: ‘Vai valer nota?’, a gente nem falou nada porque senão não ia fazer. Então assim, é mais para a gente... no final da aula foi mais para a gente ver como que eles escrevem, como que eles conseguem... (L1187-L1189).*

O conhecimento de *conteúdo* também foi considerado pelas AP. Percebi que, além de elencarem outros tipos de conhecimento, elas pontuaram suas dúvidas com relação ao que ensinavam aos alunos, admitindo suas dificuldades ao lidar com o amplo domínio de vocabulário exigido ao se ensinar a LI. Um aspecto interessante na prática das AP refere-se à sua franqueza e honestidade ao verbalizar para os alunos e para mim, nos momentos das orientações, que não conheciam determinados vocábulos. Tal atitude evidencia uma prática docente responsável e comprometida.

ALBA: *E algumas coisas que eles queriam escrever, tipo, tinha algumas palavras que eles perguntavam assim e eu não sabia. [...] daí eu peguei o dicionário: ‘Oh, vamos ver junto’, daí a gente procurou junto, daí ele ‘Oh, até a teacher está com dúvida’, daí eu falei: ‘Viu, ninguém sabe tudo’, eu falei para ele, ‘Todo mundo tem que aprender um pouco’ (L1357-L1361).*

ALBA: *Não tem como. Até a gente não tem todo o vocabulário para fazer essa discussão (L1393).*

No âmbito do *conhecimento pessoal*, nessa fase do ciclo, percebi a presença de ações e ou atitudes realizadas pelas AP que se embasavam em experiências prévias adquiridas como alunas ou por meio da observação de seus professores. Em suas falas, é nítida a necessidade de afirmarem o que elas já sabiam fazer, aprendizado obtido em outro momento de suas vidas.

ALBA: *Uma coisa, bom, pelo menos para mim, eu já dei aula, estou dando aula de letramento em uma escola aqui. Então a gente já entrou em sala de aula, não foi a primeira vez, não que eu seja (inint.) eu já sei chamar a atenção, está fazendo bagunça, eu não tenho medo, eu vou lá e falo, eu sei chamar a atenção e isso a gente vai aprendendo, então para mim isso foi (inint.) eu não entrei no estágio direto assim, né? A Bianca também (L663-L667).*

ALBA: *Mesmo que a gente combine assim: ‘Ah, você vai fazer’, assim, é percepção mesmo. Hora que eu vejo que ela está fazendo*

alguma coisa, tem alguém conversando, eu vou lá e chamo a atenção (L973-L975).

Além disso, analisei que as AP consideraram o *tempo* como o aspecto de maior preocupação ao desenvolver as atividades durante o estágio, sendo conscientes ao avaliarem os resultados obtidos, apontando a ausência do tempo como um dos motivos para que os ajustes aos planos de aula fossem feitos e para justificarem a realização ou não de algumas atividades que estavam no plano idealizado.

BIANCA: *O ajuste de hoje foi que não deu tempo, então a maioria não... não podia prejudicar todo mundo: [...] (L2585-L2586).*

ALBA: *Mas assim, sobretudo também, a gente queria ter feito só que precisava de mais tempo para trabalhar com essa música porque dá para fazer muita coisa: [...] (L3074-L3075).*

Observei também que elas conseguiram gerenciar o tempo de forma bem sucedida ao designarem, muitas vezes, a quantidade de minutos que utilizariam em cada exercício. O tempo foi um fator determinante no processo de (re)pensar os planos de aulas durante o estágio.

BIANCA: *Ai, ai, ai. Não sei, talvez dividir, fazer uma atividade só de comparativo, uma só de superlativo, mas aí seria aquela coisa: um ia terminar em cinco minutos e o outro levar cinquenta minutos para fazer a mesma coisa (L2598-L2600).*

BIANCA: *Só queria que não tivessem dez minutos perdidos, daí daria tempo de ver o vídeo, que seria uma parte legal [...] (L3003-L3004).*

Nesse mesmo contexto, as AP levaram em conta a quantidade de aulas do estágio ao reconhecerem que esse número era, consideravelmente, insuficiente para que pudessem desenvolver um trabalho que pensavam ser melhor do que estavam fazendo e nas condições que tinham.

BIANCA: *[...] Então foi bom para gente saber o que eles sabem, talvez até tentar fazer alguma coisa para ajudar a melhorar isso, só que pena que são só dez aulas, das quais já foram três e a gente tem nosso plano para seguir também (L1235-L1237).*

ALBA: *É, se fosse mesmo para trabalhar mais tinha que ser mais uma aula. Assim, dar aula igual a gente fez, dar o exercício, só que não vai dar para fazer isso, a aula passada a gente vai mudar para outros tópicos (L1574-L1576).*

Outra categoria identificada na **Dimensão Conhecimento** diz respeito ao *desejo*. Vários foram os momentos em que as AP expressaram suas vontades de realizar algumas atividades que não foram contempladas em seus planos de aulas, bem como aquelas que foram pensadas, mas que, em função de impedimentos internos e externos à sala de aula, não foram possíveis de serem colocadas em prática. Além disso, as AP também sinalizaram o desejo de ter utilizado a LI em suas aulas, mas em alguns momentos isso não foi consolidado.

ALBA: *Então, e outra coisa, outra coisa do plano a gente queria ter discutido sobre a tecnologia, as influências, e gente discutiu bem rapidinho (L928-L929).*

ALBA: *É, tipo, a cultura do outro, entender a cultura do outro. Seria muita coisa assim que dava...*

ALBA: *Seria legal se... porque dava para trabalhar também (L3084-L3085) (L3087).*

Após a apresentação e análise das categorias identificadas nessa terceira fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), *Consciência dos aspectos essenciais*, concluí que as AP demonstraram, por meio de suas práticas docentes, suas constantes preocupações não somente com suas ações, mas, sobretudo, com a aprendizagem dos alunos. A consciência requerida nessa fase do ciclo compreende processos práticos como, por exemplo, uso de recursos didáticos, alteração nos planos de aula, etc., e também processos mentais, altamente reflexivos, o que resultou em uma prática docente crítica, responsável e ciente das necessidades específicas e locais daquele contexto.

3.2.4 Criação de Métodos Alternativos

Essa fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001) contempla os momentos em que as AP descreveram as formas e/ou meios que utilizaram para agir em sala de aula como tentativas de promover os ajustes percebidos e

necessários para que os objetivos dos planos de aula pensados fossem atingidos e com o intuito de desenvolver nos alunos o processo da aprendizagem. Diferentemente das fases um e dois do ciclo, essa apresenta um número restrito de categorias nas três dimensões. Mesmo que o modo de orientação adotado (com referências ao ciclo pentafásico) tenha oportunizado às AP olharem para suas práticas, tomarem consciência dos aspectos essenciais para elas, criarem métodos alternativos de ação e novas práticas pedagógicas, percebi que elas, em vários momentos, serviram-se de outros ciclos reflexivos alternativos. Isso fica evidente ao analisar a extensão e a quantidade dos excertos que ilustram cada fase. Dessa forma, a análise das categorias desse quarto ciclo capturou os eventos que considere como sendo de criação de novas estratégias de ensino, os quais ficaram somente no plano idealizado em função do número restrito de aulas que compõem o estágio supervisionado, por exemplo.

Na **Dimensão Ação**, identifiquei as seguintes categorias: *ação pedagógica docente, alternativa, incerteza, projeção e replanejamento*. A primeira refere-se aos momentos em que as AP pensam sobre estratégias de ensino diferentes daquelas utilizadas por elas no decorrer das aulas. Também considere que esses momentos podem ser compreendidos como os possíveis ajustes feitos por elas ao analisarem e olharem, retrospectivamente, as suas práticas.

ALBA: *É, talvez isso tenha levado demorar um pouquinho mais porque daí a gente não quer falar direto, quer dar exemplos, quer dar exemplos, quer dar exemplos, às vezes acaba enrolando um pouco. Assim, não enrolando, mas demorando um pouco mais do que seria se fosse mais... (L1453-L1456).*

BIANCA: *Só que a aula sete (07), lembra que aula tinha sido trocada? Por exemplo, a aula que vem seria atividade em dupla para depois ir correção, daí é mais lógico a gente corrigir tudo, retomar, revisar, para depois dar a atividade, para não ficar dúvida (L2156-L2158).*

ALBA: *É, trabalhar mais alguns detalhes que eles, eles tem muita dificuldade com algumas coisas muito básicas, então tentar ver isso, auxiliar. Por exemplo, na prova poderia corrigir certinho as frases, né, para ir trabalhando com eles mais, mas infelizmente não dá (L3373-L3375).*

A categoria *alternativa* evidencia também os recursos que as AP poderiam ter utilizado e/ou utilizaram em suas práticas como ferramentas didático-pedagógicas. Todavia, em função do número restrito de aulas, parece que alguns deles foram somente idealizados.

ALBA: *Talvez fazer aquele esquema lá das revistas, que a gente fez na aula passada, só que não daria tempo, mas se tivesse uma outra aula talvez a gente traria um exemplo de alguma coisa (L2182-L2184).*

Em contrapartida, é possível perceber que as AP foram capazes de pensar em outros instrumentos que as auxiliaram em suas práticas.

ALBA: *Por isso que seria bom uma outra aula, né, para fazer comentários sobre isso. Pois é. Então, daria... eu posso conversar com a Bianca. Essa próxima aula vai ser a música, dar a música e na outra aula a gente corrige os exercícios e... (L2872-L2874).*

Em consonância com essa categoria, as AP também sinalizaram o modo como desenvolviam as atividades em sala e ressaltaram os *recursos* didáticos criados por elas para incentivar seus alunos a aprenderem e a participarem das aulas.

BIANCA: *Só para concluir, eu gostei muito de ontem, né, espero que na sexta que a gente vai começar o trabalho com a língua inglesa realmente, que continue assim. Tanto é que... não sei se vocês viram lá todas as nossas atividades a gente colocou desenhinho, aquelas coisas da (?=internet), todo mundo conhece e tal para ser uma coisa atrativa (L776-L779).*

Nesse processo de pensar sobre outros métodos de ensino, algumas *incertezas* surgiram com relação ao tempo destinado a cada atividade, à utilização de um recurso pedagógico em detrimento de outro e ao tipo de vocabulário privilegiado nas atividades. Isso pôde ser constatado em função do uso recorrente do advérbio de dúvida “talvez” nas afirmações das AP.

BIANCA: *Talvez algumas improvisações como exemplo, né, '(trecho em inglês – 1:33)' (L1452).*

BIANCA: *Deixa eu pensar. Ah, não sei, talvez colocar um vocabulário mais simples. Só que uma hora você tem que aprender (I14690L1470).*

ALBA: *Talvez fazer aquele esquema lá das revistas, que a gente fez na aula passada, só que não daria tempo, mas se tivesse uma outra aula talvez a gente traria um exemplo de alguma coisa (L2182-L2184).*

Outra categoria presente nessa fase é a *projeção de novas ações*. Percebi que as AP, ao pensarem sobre as atividades realizadas em sala após as orientações, faziam reajustes e sugeriam outros exercícios complementares àqueles já desenvolvidos. Nesse sentido, elas sempre projetavam (novas) ações para suas futuras práticas pedagógicas.

ALBA: *Então, eu e a Bianca, a gente tem que decidir ou se vai dar uma aula a mais para, né, fechar tudo isso que tá meio pendente, fazer direito (L2860-2861).*

BIANCA: *Para a aula de sexta talvez nós vamos puxar de hoje e provavelmente superlativo, que é bem parecido, né (L2117-2118).*

BIANCA: *Talvez dê para levar algumas coisas sobre a série, né, por exemplo, o Raj, não... o Sheldon é o mais é o mais inteligente de todos, talvez, enfim, fazer alguma coisa do tipo (L2120-L2121).*

Muito próximo a essa categoria, temos o *(re)planejamento*, no qual as AP, ao considerarem os resultados obtidos após cada aula ministrada e os improvisos e ou impedimentos internos e externos à sala de aula, readequaram seus planos de aula.

BIANCA: *Só que a aula sete (07), lembra que aula tinha sido trocada? Por exemplo, a aula que vem seria atividade em dupla para depois ir correção, daí é mais lógico a gente corrigir tudo, retomar, revisar, para depois dar a atividade, para não ficar dúvida (L2156-L2158).*

ALBA: *Por isso que seria bom uma outra aula, né, para fazer comentários sobre isso. Pois é. Então, daria... eu posso conversar com a Bianca. Essa próxima aula vai ser a música, dar a música e na outra aula a gente corrige os exercícios e... (L2872-2874).*

Na **Dimensão Consciência**, identifiquei que as categorias envolvem aspectos apreciativos, avaliativos e do âmbito da necessidade. Com relação à *apreciação*, analisei que as AP expressaram-na quando analisavam o resultado de determinadas atividades desenvolvidas com os alunos, bem como quando se referiam aos alunos. Essas apreciações foram consideradas positivas, pois as AP fizeram uso de adjetivos que denotavam tal característica.

ALBA: *Mas eu acho bacana a gente ir porque eu queria tirar foto deles, tirar foto com eles, eu gostei daquela turma (L339-L3340).*

BIANCA: *Talvez se tivesse mais tempo, no caso, ontem assim, tivesse mais tempo seria interessante para a gente trabalhar mais essa parte da escrita porque assim... foi bem rápido a task two, a task three, mas como eles tem dificuldade de escrever, se tivesse, por exemplo, mais uma aula seria produtivo (L1239-L1242).*

No contexto da *avaliação*, as AP teceram comentários avaliativos sobre a ação discente e docente. Com relação à primeira, refletiram sobre outras maneiras de agir durante suas aulas ao pontuar a atitude dos alunos frente às atividades trabalhadas, afirmando ser necessário retomar aspectos básicos da língua para que pudessem ser capazes de desenvolver outro nível de aprendizagem.

BIANCA: *É, de certa maneira, que eles teriam que lembrar de algumas coisas, por exemplo, do que a gente comentou: que o aluno não prestou atenção em absolutamente nada sobre as discussões, como é que ele ia poder falar da crítica, sei lá (L3095-L3097).*

BIANCA: *É, eu achei que daria tempo, mas não deu. Só que dez pessoas me entregaram, então teria dado tempo se houvesse mais dedicação da parte dos alunos (L2692-L2693).*

Ao avaliaram suas próprias práticas, as AP refletiram sobre o modo como agiram em alguns momentos durante o estágio, o que foi possível inferir que elas tentavam buscar alternativas de ensino eficazes para os objetivos traçados. Além disso, percebi, novamente, que a presença dos ajustes era constante, sendo solicitado o aumento do número de aulas.

ALBA: *Porque a gente passar por cima disso, eu acho que vai ficar meio falho porque se na prova eles acabarem indo mal nas questões gramaticais, a gente, né, vai ficar com aquele peso na consciência: 'Será que eu dei essa direito?' (L2833-L2835).*

ALBA: *Por isso que seria bom uma outra aula, né, para fazer comentários sobre isso. Pois é. Então, daria... eu posso conversar com a Bianca. Essa próxima aula vai ser a música, dar a música e na outra aula a gente corrige os exercícios e... (L2872-2874).*

Paralelamente à avaliação, propus a categoria *necessidade*, a qual se refere ao acréscimo de aulas no planejamento do estágio e também ao posicionamento das AP sobre as obrigações do aprendiz. Essas afirmações se pautam no uso do verbo “ter” ao denotar certa obrigatoriedade.

BIANCA: *Deixa eu pensar. Ah, não sei, talvez colocar um vocabulário mais simples. Só que uma hora você tem que aprender (L1469-L1470).*

ALBA: *Não, só que a gente tem que rever o plano para ou colocar mais uma... (L2954).*

As categorias que compreendem a **Dimensão Conhecimento** estão relacionadas à *cognição*, ao *conhecimento*, ao *desejo* e aos *impedimentos*. Com relação à cognição, percebi que ela se refere à ação pedagógica das AP. Nesse contexto, analisei que as AP levaram em consideração o uso da LI durante as aulas ao ponderarem sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos ao tentarem compreendê-las na língua-alvo.

BIANCA: *Eu não falei muito em inglês ainda, mas acredito que a gente fica, eu penso um pouquinho de como falar, usar mais palavras transparentes e tal para que eles possam entender mais rápido. Se não você faz aquelas formações mais complexas e já... enquanto você poderia fazer, construir uma outra frase que seja mais fácil para entender. E quando (inint.) gesticular bem, fazer uma mímica lá, enfim, acho que ajuda, ou contar, enfim, acho que ajuda a entender os comandos (L1125-L1130).*

Ademais, as AP também pensaram e discutiram sobre suas ações e estratégias de ensino adotadas para ministrarem suas aulas, sempre com o objetivo de buscar alternativas que facilitassem esse processo.

ALBA: *[...] porque daí a gente não quer falar direto, quer dar exemplos, quer dar exemplos, quer dar exemplos, às vezes acaba enrolando um pouco. Assim, não enrolando, mas demorando um pouco mais do que seria se fosse mais... (L1454-L1456).*

ALBA: *É, trabalhar mais alguns detalhes que eles, eles tem muita dificuldade com algumas coisas muito básicas, então tentar ver isso, auxiliar. Por exemplo, na prova poderia corrigir certinho as frases, né, para ir trabalhando com eles mais, mas infelizmente não dá (L3373-L3375).*

Outro fator relacionado à cognição diz respeito aos possíveis ajustes feitos pelas AP ao olharem para seus planos de aulas e suas respectivas ações pedagógicas.

BIANCA: *Deixa eu pensar. Ah, não sei, talvez colocar um vocabulário mais simples [...] (L1469).*

A falta de tempo outra vez foi motivo de constante preocupação das AP, pois elas sempre pensavam sobre suas aulas e outros modos de ensino pautado no tempo, ora referindo-se aos minutos destinados para cada atividade, ora ao número de aulas que integravam o estágio.

BIANCA: *É, eu achei que daria tempo, mas não deu. Só que dez pessoas me entregaram, então teria dado tempo se houvesse mais dedicação da parte dos alunos (L2692-L2693).*

ALBA: *Por isso que seria bom uma outra aula, né, para fazer comentários sobre isso. [...] (L2872).*

Para finalizar, as AP, ao pensarem em métodos alternativos de ensino, divergiram de seus objetivos se comparados aos dos alunos, pois para elas o importante era ensiná-los para que pudessem aprender, mas, por outro lado, os alunos estavam interessados somente em aprender para obterem notas e êxito nas avaliações.

ALBA: *Bom, o objetivo era esclarecer o conteúdo para eles para eles conseguirem fazer uma prova. Assim, não para conseguir fazer uma prova, mas você sabe, principal é eles conseguirem; eles, o foco deles é conseguir tirar nota na prova (L2916-L2918).*

ALBA: *A dificuldade que eles tiveram, na minha opinião, é que a hora de fazer as atividades, como as perguntas estão em inglês, eles não lembravam o que a gente estava perguntando, daí: 'Professora, mas como que é essa aqui?' (L3119-L3121).*

No âmbito do *conhecimento*, identifiquei que as AP se referiram ao *conhecimento do aluno* e ao *conhecimento pessoal*. Quanto ao primeiro, elas ressaltaram as dificuldades apresentadas pelos alunos ao desenvolverem as atividades propostas e reafirmaram a necessidade de mais aulas para suprirem tais carências.

BIANCA: [...] foi bem rápido a *tasktwo*, a *tasktree*, mas como eles tem dificuldade de escrever, se tivesse, por exemplo, mais uma aula seria produtivo (L1241-L1242).

ALBA: É, trabalhar mais alguns detalhes que eles, eles tem muita dificuldade com algumas coisas muito básicas, então tentar ver isso, auxiliar [...] (L3373-L3374).

No contexto do *conhecimento pessoal*, o foco das AP recaiu sobre os aspectos relacionados ao *tempo* e à *quantidade*. Ao analisarem as possibilidades de criação de outros métodos para suas práticas pedagógicas, ponderaram sobre a ausência de tempo para realizarem todas as atividades que haviam planejado, bem como aquelas que surgiram da necessidade específica do contexto em questão. Sendo assim, é evidente que o fator tempo fez parte do conhecimento pessoal das AP, visto que isso somente pôde ser pensado no momento de vivenciar o estágio.

ALBA: Nosso plano era pegar vinte minutos, mas não deu (L1828).

ALBA: Talvez fazer aquele esquema lá das revistas, que a gente fez na aula passada, só que não daria tempo, mas se tivesse uma outra aula talvez a gente traria um exemplo de alguma coisa (L2182-L2184).

No que se refere à *quantidade*, as AP argumentaram sobre a necessidade de mais aulas para que pudessem trabalhar as atividades com os alunos de forma mais eficaz. Essa percepção é conclusão do processo de reflexão sobre os planos de aula ministrados e, também, do conhecimento adquirido por elas na prática.

ALBA: [...] mas se tivesse uma outra aula talvez a gente traria um exemplo de alguma coisa (L2183).

ALBA: Por isso que seria bom uma outra aula, né, para fazer comentários sobre isso [...] (L2872).

Quanto à categoria *desejo*, torna-se explícita a vontade das AP em proporcionar momentos de aprendizagem satisfatórios e eficazes. Esse desejo é expresso pelo uso de verbos como “esperar”, no sentido de “almejar” e “querer”. É importante afirmar que o anseio expresso pelas AP nem sempre pôde se concretizar em função de aspectos que não dependiam somente dos ajustes nos planos de aula realizados por elas.

BIANCA: Só para concluir, eu gostei muito de ontem, né, espero que na sexta que a gente vai começar o trabalho com a língua inglesa realmente, que continue assim [...] (L776-L777).

ALBA: O nosso... Eu queria que eles realmente entendessem e conseguisse ficar claro; também preocupada com a nota da prova com eles, como para eles porque isso, né, vai... aí, como que é a palavra, esqueci! Vai acarretar problemas para eles se eles não tirarem nota boa. Mas assim, eu queria que eles entendessem principalmente sobre essa questão da tecnologia, sobre essa influência (L2920-L2924).

A última categoria identificada nessa fase do ciclo retrata os *impedimentos* percebidos pelas AP em suas práticas pedagógicas, os quais se referem aos aspectos específicos da sala de aula e ao processo de ensinar e aprender. Nas afirmações das AP, está implícito que o número restrito de aulas para se desenvolver o estágio supervisionado não é suficiente para que o professor em pré-serviço consiga atender a todas as necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos nesse contexto. Dessa forma, ao olharem para suas práticas e tentarem (re)criar métodos alternativos de ensino, as AP foram capazes de perceber tal lacuna.

ALBA: Para começar o outro, tentar explicar, porque o outro é bem mais fácil já que eles já tem uma ideia desse, né, mas não deu tempo porque... aí foi dando exemplos e... (L1833-L1834).

ALBA: [...]Por exemplo, na prova poderia corrigir certinho as frases, né, para ir trabalhando com eles mais, mas infelizmente não dá.

Ao analisar as categorias identificadas nessa quarta fase do ciclo, *criação de métodos alternativos*, percebi a constante tentativa e esforço das AP em pensarem em outras formas de ensinar, outras atividades, com o intuito de priorizar a aprendizagem dos alunos. Outro fator constantemente mencionado pelas AP como impedimento para que pudessem (re)planejar suas aulas é o curto período da regência. É nítido que as AP tiveram que considerar vários aspectos (aprendizagem dos alunos; tempo; improvisos; ajustes, etc.) em suas práticas, o que, de certa forma, não condicionou que outras maneiras de ensinar e aprender fizessem parte daquele contexto. Dessa maneira, nessa fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), as AP, apesar de repensarem suas práticas docentes, tentaram ajustar seus planos, mas nem sempre foi possível em função dos impedimentos intra ou extraclasse ou até mesmo das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

3.2.5 Tentativa

Na 5ª fase do ciclo, o foco recai sobre os momentos em que as AP relatam e descrevem as possíveis *tentativas* de novas ações, ou seja, momentos que se voltam para proposições de outras práticas com o intuito de obter diferentes resultados. Percebi que são raros esses eventos e pondero o quão difícil foi identificar e capturá-los, pois nem sempre as ações realizadas pelas AP após as orientações e discussões sobre os possíveis ajustes e mudanças nos planos de aulas e configuravam, de forma explícita, como tentativas de outras ações. Essa é a razão para as poucas categorias analíticas identificadas e para o reduzido número de excertos correspondentes a cada uma delas.

Olhares externos à análise podem afirmar que as ações descritas nessa 5ª fase podem não se configurar como tentativas de novas ações, mas como etnógrafa, a minha análise e interpretação são validadas pelo fato de eu conhecer os dados, pois convivi com as atrizes sociais, conduzi a coleta de dados, experienciei todo o processo como orientadora, e, portanto, compreendia os significados internos compartilhados que buscávamos para denominar a 5ª fase. Essa compreensão pode diferir de como pesquisadores externos ao contexto veriam e ou classificariam aquilo que considero ser relativo a essa fase do ciclo.

Sendo assim, apresento as **dimensões** analíticas **Ação**, **Consciência** e **Conhecimento** e suas respectivas categorias pertencentes a essa fase do ciclo. Na **Dimensão Ação**, as categorias analíticas correspondem à *alternativa*, *improvisos*, *modo de trabalho* e *recurso didático*. A primeira delas refere-se a um único momento em que as AP deixam transparecer em suas falas a possibilidade de se adotar outra estratégia de ensino.

ALBA: *A não ser que você explique, a gente explique e sobre um pouco mais de tempo, né? (L1250-L1251).*

A segunda, *improvisos*, pode ser analisada como uma ação realizada pelas AP não prevista no plano de aula. O fato de elas recorrerem aos improvisos evidencia sua ação docente pautada na tentativa de criar outros meios de ensino diante da observação e apreensão da dificuldade dos alunos em compreenderem o conteúdo proposto, daí a necessidade de mudanças em sua prática docente.

ALBA: *[...] Aí a gente colou no quadro. Aí, no caso, uma coisa que eu meio que não tinha... não é que não tinha planejado, ia ter que fazer isso, escrevendo a frase, por exemplo assim: 'old'>'older': 'Ah, esse vestido aqui é older, né?', aí eu falo assim: 'Ah, e se eu for fazer uma frase, como que eu faço?', daí eu fui montando uma frase junto com eles assim falando: (trecho em inglês – 04:40). Assim, eu não tinha imaginado assim: 'Ah, vou fazer uma frase para cada exemplo que falar e escrever no quadro', talvez isso tenha demorado um pouco (L1863-L1869).*

Paralelamente a essa categoria, considero outros dois momentos de tentativa representados pelo uso de *recursos didáticos* e o *modo de trabalho* adotado pelas AP, respectivamente. No primeiro, elas apostam em sua dinamicidade em sala de aula como estratégias diversificadas de ensino. Isso evidencia novamente uma possível tentativa para conseguir a atenção e a participação dos alunos.

BIANCA: *Então, como participação e tentativas de entender... eu acredito que eles estariam gostando, né, se não... Por exemplo, eu abrindo parêntese aqui, eu falei, na aula de português eu falei sobre história, para você entender literatura tem que saber história, daí você fala em história, todo mundo já... coisa chata. Então eu pensei ser o máximo possível dinâmica para que eles, né, por exemplo,*

deixar eles responder as coisas para a aula fluir e em inglês acho que é a mesma coisa assim, bastante alunos participaram, então isso é um ponto positivo, senão seria aquela coisa, você pergunta e fica aquele silêncio, todo mundo: 'Ah, que chato' (L1111-L1118).

Quanto ao *modo de trabalho*, as AP alteraram sua proposta de ensino quando diagnosticadas algumas dificuldades dos alunos ao realizarem uma atividade de produção escrita em LI. Mas percebi que essa alteração caminhou na contramão daquilo que as AP consideram ideal, nesse caso, o uso da língua materna em detrimento da língua-alvo.

ALBA: *Eu falei para ela assim, né, para a gente pedir em inglês: 'Ah, eu não sei falar a minha opinião em inglês', tudo bem, tenta o português, mas vai ser descontado um pontinho, vai ser descontado alguma coisinha. Porque tem gente ali que consegue, no textinho que a gente pediu conseguiu fazer. Só que para essas pessoas que conseguiram a gente falar: 'Pode ser em português', eles não vão tentar porque é bem mais fácil escrever em português, que vai dar na mesma, entendeu? (L1959-L1964).*

Na **Dimensão Consciência**, surge a categoria *avaliação*, a qual se refere ao comportamento discente e também ao seu desempenho acadêmico. A primeira considera o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas em sala, sendo avaliado pelas AP como positivo e satisfatório.

BIANCA: *[...] bastante alunos participaram, então isso é um ponto positivo, senão seria aquela coisa, você pergunta e fica aquele silêncio, todo mundo: 'Ah, que chato' (L1116-L1117).*

ALBA: *E por mais que seja quinze minutos, pelo menos eles estavam se esforçando naqueles quinze minutos, né, para fazer (L1260-L1261).*

A segunda evidencia a capacidade cognitiva dos alunos na resolução de exercícios, considerados competentes e aptos a realizarem as atividades com êxito.

ALBA: *[...] Porque tem gente ali que consegue, no textinho que a gente pediu conseguiu fazer. Só que para essas pessoas que conseguiram a gente falar: 'Pode ser em português', eles não vão tentar porque é bem mais fácil escrever em português, que vai dar na mesma, entendeu? (L1961-L1964).*

Na **Dimensão Conhecimento**, refiro-me à *cognição* das AP sobre suas ações e ao seu conhecimento contextual e pessoal emersas da prática durante o estágio supervisionado. Na categoria *cognição*, fica evidente o esforço e a preocupação das AP para fazer com que os alunos se sentissem motivados para aprenderem. Além disso, a sua dinamicidade nas aulas para que as “coisas” fluíssem reafirma seu empenho em proporcionar momentos de aprendizagem prazerosa e frutífera.

BIANCA: *Então, como participação e tentativas de entender... eu acredito que eles estariam gostando, né, se não... [...] (L1111-L1112).*

BIANCA: *[...] Então eu pensei ser o máximo possível dinâmica para que eles, né, por exemplo, deixar eles responder as coisas para a aula fluir e em inglês acho que é a mesma coisa assim, bastante alunos participaram, então isso é um ponto positivo [...] (L1114-L1117).*

O *conhecimento contextual*, nessa fase, diz respeito ao fato de as AP conhecerem os alunos e suas reações ao realizarem as atividades em sala. É perceptível o quanto elas passaram a conhecer aquele contexto específico, sendo capazes de prever as possíveis ações dos alunos.

ALBA: *[...] Só que para essas pessoas que conseguiram a gente fala: ‘Pode ser em português’, eles não vão tentar porque é bem mais fácil escrever em português, que vai dar na mesma, entendeu? (L1963-L1964).*

Quanto ao *conhecimento pessoal*, ele se restringe aos momentos em que as AP mensuravam o tempo que designavam para as atividades, bem como aos ajustes necessários nesse cronograma. O controle cauteloso das AP, ao pensarem e cronometrarem os minutos destinados a cada atividade, demonstra um conhecimento pessoal de convívio em sala de aula adquirido durante sua trajetória acadêmica, enquanto alunas, e profissionais, como professoras em pré-serviço.

ALBA: *A não ser que você explique, a gente explique e sobre um pouco mais de tempo, né? (L1250).*

ALBA: *E por mais que seja quinze minutos, pelo menos eles estavam se esforçando naqueles quinze minutos, né, para fazer (L1260).*

ALBA: [...] *Assim, eu não tinha imaginado assim: 'Ah, vou fazer uma frase para cada exemplo que falar e escrever no quadro', talvez isso tenha demorado um pouco (L1867-L1869).*

Para concluir a análise dessa 5ª fase do ciclo, pondero a dificuldade em capturar esses momentos de tentativas das AP ao repensarem sua prática e proporem novas ações, assim como ressaltar sua escassez. Esse fato evidencia a dificuldade das AP de completarem o ciclo da pesquisa-ação, mesmo sendo oportunizadas a elas momentos em que pudessem refletir sobre sua própria prática e propor novas práticas. Tal afirmação coaduna-se com resultados de pesquisas realizadas pelo viés da pesquisa-ação ao revelarem as dificuldades (de alunos, alunos-professores, professores) evidenciadas na prática de completar o ciclo ação-reflexão-ação (CORADIM, 2013).

3.3 ANÁLISE SINTAGMÁTICA

A análise paradigmática dos dados por meio da *Grounded Theory* (identificação de categorias e dimensões analíticas) possibilitou uma análise vertical dos dados, em que pude formar, conhecer, enxugar as categorias e situar as dimensões analíticas. A análise sintagmática, por sua vez, é necessária para que eu possa fazer afirmações sobre a análise dos dados, olhando para a relação existente ou não entre as dimensões analíticas. Dessa forma, ao analisar a relação entre as dimensões **Ação**, **Consciência** e **Conhecimento**, obtive os resultados que apresento a seguir.

A Dimensão da **Ação** (doravante Dimensão A) se porta em relação às dimensões da **Consciência** (Dimensão B) e do **Conhecimento** (Dimensão C) de quatro maneiras, a saber:

1 **Dimensão A** totalmente independente, porque há instâncias em que as participações das AP circunscrevem-se à descrição de suas ações pedagógicas, do modo de trabalho, recursos didáticos e ou alternativas adotados para conduzir suas aulas, além dos apontamentos aos impedimentos que surgiram ao longo do estágio supervisionado, sejam eles internos ou externos à sala de aula. Essa descrição minuciosa possibilitou que as AP projetassem suas ações futuras, sempre com foco na ação pedagógica discente, ou seja, no processo de aprendizagem dos alunos. Portanto, as categorias elencadas ficam restritas à **Dimensão A** (Quadro

15). Essa afirmação sustenta a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa e marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo monofásico.

Quadro 15 – Categorias da Dimensão A

Dimensão A AÇÃO
Ação pedagógica discente Ação pedagógica docente Alternativa/recurso didático Impedimentos Modo de trabalho Projeção de novas ações

Fonte: A autora.

2 **Dimensão A** ligada à **Dimensão B**, porque, ao descrevem as ações pedagógicas discentes, bem como seu modo de trabalho, interligado aos recursos didáticos utilizados em suas aulas e aos impedimentos oriundos de suas práticas docentes, as AP, paralelamente, avaliam e apreciam a ação cognitiva e o comportamento discente, além de expressarem seus anseios a respeito da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. O foco novamente recai sobre o processo de aprendizagem dos alunos (Quadro 16). Essa apreensão sustenta a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa e consciente, marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo bifásico.

Quadro 16 – Categorias das Dimensões A e B

Dimensão A AÇÃO	Dimensão B CONSCIÊNCIA		
Ação pedagógica discente	Avaliação ação discente	Desejo	Apreciação
Impedimentos			
Alternativa/recurso didático			
Modo de trabalho	Avaliação comportamento discente		

Fonte: A autora.

3 **Dimensão A** ligada à **Dimensão C**, porque as AP, ao focarem suas práticas docentes e o seu modo de trabalho, envoltos em alguns momentos de incertezas, impedimentos internos e ou externos à sala de aula, constantemente, (re)planejam suas aulas conforme necessidade do contexto e projetam novas ações. Ressalto que nem sempre essas projeções se concretizaram, sendo algumas permanecidas no campo das ideias. No processo descrito, percebi que as AP deixam

evidenciar seu conhecimento sobre a ação, sobre o contexto, conteúdo e aluno, além de recorrerem ao seu conhecimento pessoal, seja enquanto alunas ou professoras em pré-serviço (Quadro 17). Essa análise fortalece a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial e pela vivência de ciclo reflexivo de tipo bifásico.

Quadro 17 – Categorias das Dimensões A e C

Dimensão A AÇÃO	Dimensão C CONHECIMENTO			
Modo de trabalho	Ação	Contexto	Pessoal	
Ação pedagógica docente				Conteúdo
Incertezas				
Planejamento		Aluno		
Projeção				

Fonte: A autora.

4 **Dimensão A**, ligada às **Dimensões B e C**, e **Dimensão A**, ligada às **Dimensões C e B**, concomitantemente, de forma linear. Ao observar a maioria das categorias da Dimensão A, é evidente que as AP mantiveram foco analítico-reflexivo constante ao considerarem as ações pedagógicas discentes, quer cognitivas, quer comportamentais. Esse fenômeno evidencia que a postura adotada pelas AP durante o estágio supervisionado caminha na contramão da literatura profissional, pois elas não olharam somente para suas práticas, para o seu eu, mas sim para o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao analisar os Quadros 14 e 15, percebo que, na **Dimensão A**, o foco recai sobre a ação pedagógica discente e docente, modo de trabalho, impedimentos, incerteza, projeção (ação), alternativa/recurso didático, ora seguida de categorias que avaliam e apreciam tais práticas (**Dimensão B**), ora de categorias que ilustram o tipo de conhecimento (**Dimensão C**) requerido em cada uma das categorias da **Dimensão A**. Além disso, evidencio que muitas das categorias presentes nessa dimensão, tanto na sequência **Dimensão A**, ligada às **Dimensões B e C**, quanto na **Dimensão A**, ligada às **Dimensões C e B**, prezam pelo conhecimento do aluno, o que mais uma vez corrobora com a afirmação de que a preocupação das AP está voltada para a aprendizagem dos alunos. Outro aspecto evidente nesses quadros diz respeito à categoria desejo da **Dimensão B**, em que

análise que muitas práticas pedagógicas discentes e docentes não foram realizadas, ou seja, permaneceram no âmbito da vontade de querer fazer.

Em síntese, tais resultados sustentam a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal e marcada pelo constante desejo de sua (re)fação e pela vivência de ciclo reflexivo de tipo trifásico.

Quadro 18 – Categorias das Dimensões A, B e C

Dimensão A AÇÃO	Dimensão B CONSCIÊNCIA				Dimensão C CONHECIMENTO	
Impedimentos	Avaliação desempenho acadêmico dos alunos				Aluno	
Incerteza						
Projeção(ação)						
Ação pedagógica discente		Apreciação	Desejo	Avaliação ação discente		
Ação pedagógica docente				Avaliação ação discente		Ação Pessoal
Alternativa/ Recurso didático		Apreciação				Contexto

Fonte: A autora.

Quadro 19 – Categorias das Dimensões A, C e B

Dimensão A AÇÃO	Dimensão C CONHECIMENTO			Dimensão B CONSCIÊNCIA		
Modo de trabalho		Aluno				
Impedimentos	Ação		Contexto	Avaliação desempenho acadêmico aluno		Avaliação ação discente
Incerteza						
Ação pedagógica docente		Aluno			Desejo	
					Conteúdo Pessoal	

Fonte: A autora.

A **Dimensão B** se porta em relação às **Dimensões A e C** dessas maneiras:

1 **Dimensão B** totalmente independente, porque há instâncias em que as participações das AP referem-se à avaliação das ações discentes. Portanto,

ficam restritas às categorias dessa Dimensão. Após a análise, evidenciei que as AP, constantemente, avaliaram o desempenho acadêmico dos alunos, bem como sua ação comportamental e reação perante as atividades desenvolvidas no estágio (Quadro 20). Essa afirmação evidencia a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente e marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo monofásico.

Quadro 20 – Categorias da Dimensão B

Dimensão B CONSCIÊNCIA
Avaliação desempenho acadêmico dos alunos Avaliação ação discente

Fonte: A autora.

2 **Dimensão B**, ligada à **Dimensão A**, porque há momentos em que as AP apreciam a ação pedagógica discente, além de avaliarem o desempenho acadêmico e o comportamento discente ao descreverem suas ações pedagógicas. Os desejos expressos pelas AP fazem referência à participação dos alunos durante as aulas e também ao seu processo de aprendizagem, ou seja, o desejo está focado no aluno e não nas práticas docentes (Quadro 21). Em síntese, essa análise sustenta a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente e marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo bifásico.

Quadro 21 – Categorias das Dimensões B e A

Dimensão B CONSCIÊNCIA		Dimensão A AÇÃO	
Apreciação	Ação pedagógica	Discente	
Desejo			
Avaliação	Desempenho acadêmico dos alunos		Docente
	Comportamento discente		

Fonte: A autora.

3 **Dimensão B**, ligada à **Dimensão C**, porque as AP, ao tecerem comentários apreciativos e avaliativos a respeito da ação cognitiva e comportamental discente, fizeram-nos por meio do conhecimento adquirido na prática durante o estágio

e ou a partir daquele obtido enquanto alunas (Quadro 22). Essa afirmação oferece suporte à tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, marcada pelo constante desejo de sua (re)fação e pela vivência de ciclos reflexivos de tipo bifásico.

Quadro 22 – Categorias das Dimensões B e C

Dimensão B CONSCIÊNCIA	Dimensão C CONHECIMENTO
Apreciação	Ação
Avaliação ação discente	
Avaliação comportamento discente	
Avaliação desempenho acadêmico do aluno	
Desejo	

Fonte: A autora.

4 **Dimensão B**, ligada às **Dimensões A e C**, de forma linear, pois as AP, ao avaliarem as ações discentes, sejam elas cognitivas ou comportamentais, relacionavam-nas aos impedimentos encontrados em suas práticas docentes, os quais são interpretados aqui como ausência de conhecimento linguístico dos alunos. Nessa direção, as AP recorriam ao conhecimento sobre ação e sobre o contexto para justificarem e ou compreenderem a atitude dos alunos, bem como os resultados obtidos ao longo do estágio no que tange à aprendizagem discente. O desejo estava restrito ao planejamento das aulas, pois constantemente as AP expressavam o desejo de realizar algumas atividades em detrimento de outras. Perante o seu conhecimento sobre a ação, tais atividades, muitas vezes, permaneciam no plano idealizado (Quadro 23).

Quadro 23 – Categorias das Dimensões B, A e C

Dimensão B CONSCIÊNCIA		Dimensão A AÇÃO			Dimensão C CONHECIMENTO	
Desejo		Planejamento	Alternativa/ Recurso didático	Impedimentos	Ação	Contexto
Avaliação	Desempenho acadêmico aluno					
	Ação discente					

Fonte: A autora.

Tais resultados enunciam a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, marcada pelo constante desejo de sua (re)facção e pela vivência de ciclo reflexivo de tipo trifásico.

A **Dimensão C** se relaciona com as **Dimensões A e B** de quatro maneiras, a saber:

1 **Dimensão C** totalmente independente, porque, em alguns momentos, as participações das AP ficam restritas à descrição do tipo de conhecimento que emerge durante o estágio supervisionado, seja sobre as ações pedagógicas docentes e discente, sobre o aluno (competência linguística), sobre o conhecimento de conteúdo das AP a respeito da LI, do contexto de escola e da sala de aula e sobre o pessoal, ou seja, aquele conhecimento adquirido por elas durante a vida escolar ou por meio de observações de contextos de sala de aula (Quadro 24).

Essa afirmação enuncia a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade situada (contextual), acompanhada pelo conhecimento pessoal e marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo monofásico.

Quadro 24 – Categorias da Dimensão C

Dimensão C CONHECIMENTO
Ação Aluno Conteúdo Contexto Pessoal

Fonte: A autora.

2 **Dimensão C**, ligada à **Dimensão A**, porque as AP, desde o período que antecedeu o estágio até a sua conclusão, mobilizaram alguns tipos de conhecimento. Ao elaborarem o planejamento de suas aulas e atividades e ao incluir diversos recursos didáticos utilizados, seu modo de trabalho, as AP recorreram ao seu conhecimento sobre a ação. Além disso, esse tipo de conhecimento também compreendeu os momentos em que elas descreveram tanto suas práticas docentes quanto a dos alunos. Outro aspecto inerente à relação entre essas duas dimensões refere-se às incertezas sobre suas

escolhas didático-metodológicas e também às suas tomadas de decisão sobre aspectos circunscritos ao contexto de sala de aula. Os impedimentos intra ou extraclasses igualmente mobilizaram o conhecimento sobre a ação.

O conhecimento de conteúdo manteve-se estritamente ligado à categoria ação pedagógica docente, porque contemplou o que as AP conheciam ou não sobre os tópicos a serem ensinados. Quanto ao conhecimento contextual, evidencio que ele agrupou o modo de trabalho das AP, sua ação pedagógica e a ação pedagógica discente, pois para as AP, conhecer o contexto e o público-alvo de suas aulas era fundamental ao pensarem em suas práticas e ao fazerem escolhas didáticas eficazes com o intuito de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos.

Outro tipo de conhecimento mobilizado na relação entre essas duas dimensões é o pessoal, pois as AP, ao considerarem sua prática pedagógica interligada com o planejamento de suas aulas, recorreram a esse tipo de conhecimento para tomar suas decisões durante o estágio e (re)pensar suas próprias práticas com o intuito de ajustá-las às especificidades e necessidades do contexto de ensino, bem como aos objetivos estabelecidos nos planos de aula.

Em síntese, esses resultados sustentam a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial e pela vivência de ciclo reflexivo de tipo bifásico.

Quadro 25 – Categorias das Dimensões C e A

Dimensão C CONHECIMENTO	Dimensão A AÇÃO				
Conteúdo		Ação pedagógica docente			
Contexto			Ação pedagógica discente	Planejamento	Alternativa/ Recurso didático Impedimentos Incerteza Projeção
Ação	Modo de trabalho				

Fonte: A autora.

3 **Dimensão C**, ligada à **Dimensão B**, porque as AP, ao fazerem uso de seu conhecimento sobre a ação, sobre o aluno e sobre o contexto, tanto apreciaram quanto avaliaram a prática discente e o seu desempenho linguístico. Esse fato evidencia a constante preocupação das AP com o processo de aprendizagem dos alunos, pois dentre vários fatores que norteiam o contexto de sala de aula, elas focaram esse (Quadro 26). Esse fato evidencia a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente e pela vivência de ciclo reflexivo de tipo bifásico.

Quadro 26 – Categorias das Dimensões C e B

Dimensão C CONHECIMENTO	Dimensão B CONSCIÊNCIA	
Ação	Apreciação	Desempenho acadêmico do aluno
Aluno	Avaliação	Ação discente
Contexto		

Fonte: A autora.

3 **Dimensão C**, ligada às **Dimensões A e B** de forma linear, porque as AP, ao focarem o conhecimento sobre a ação, constantemente descreviam suas ações pedagógicas enfatizando a escolha dos recursos didáticos utilizados para promover o desenvolvimento da aprendizagem discente, o que gerava, conseqüentemente, a avaliação sobre esse processo. Essa afirmação certifica a tese de que a prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente e marcada pela vivência de ciclo reflexivo de tipo trifásico.

Quadro 27 – Categorias das Dimensões C, A e B

Dimensão C CONHECIMENTO	Dimensão A AÇÃO	Dimensão B CONSCIÊNCIA
Ação	Recurso didático/alternativa	Avaliação ação discente
	Ação pedagógica discente	

Fonte: A autora.

Com base na apresentação, definição e explicação da relação entre as Dimensões A, B e C, conforme os arranjos explicitados, concluí que tais relações

ocorrem de forma linear, diferentemente do modelo sugerido por Korthagem (2001) ao idealizar um movimento de ação-reflexão-ação de forma cíclica.

Ao mesmo tempo em que as AP descreviam suas ações, recorriam à constante avaliação de suas práticas, da prática coletiva e da prática discente, fosse comportamental, fosse cognitiva.

Então, afirmo que as AP, mediante proposta de sua educação formal por meio de estágio, embasado no ciclo pentafásico de Korthagen (2001), vivenciaram cognições, relatadas posteriormente, cujos focos foram ação docente e discente, contexto, aluno, conteúdo e âmbito pessoal. Esses tipos de conhecimentos tanto eram sequenciados por descrições de ações didáticas quanto por comentários de cunho apreciativo e ou avaliativo.

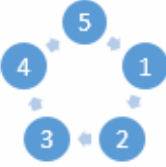
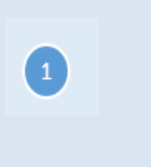


Assim, essas constatações me permitem afirmar que a proposta de orientação adotada no período do estágio oportunizou que as AP não somente descrevessem suas ações pedagógicas, mas também que avaliassem, tendo consciência do que realizavam, como o faziam, o porquê dos constantes ajustes e do que gostariam de ter desenvolvido e ou poderiam ter feito ou não.

À conclusão desta tese, faço o seguinte contraste:

De um lado, a literatura traz o ciclo pentafásico de Korthagen (2001), que propõe um modelo teórico-metodológico de ação-reflexão pautado em fases sequenciais. Em minha prática de orientação, no engajamento das AP nas sessões de orientações, quando faziam prospecções e retrospectões sobre sua prática de ensino, estas vivenciaram sequências alternativas ao ciclo pentafásico (Quadro 28). Os ciclos monofásicos foram representados pelas **Dimensões A, B e C**, totalmente independentes⁵⁷. Os ciclos bifásicos⁵⁸ e trifásicos⁵⁹ são resultantes das relações entre essas Dimensões.

⁵⁷ A B C
⁵⁸ A e B B e A B e C C e A C e B
⁵⁹ A B C A C B B A C C A B

Quadro 28 – Ciclos reflexivos alternativos

Fonte	Korthagen (2001)	Coradim (2015)		
Ciclo	Pentafásico	Monofásico	Bifásico	Trifásico
Representação sinótica				

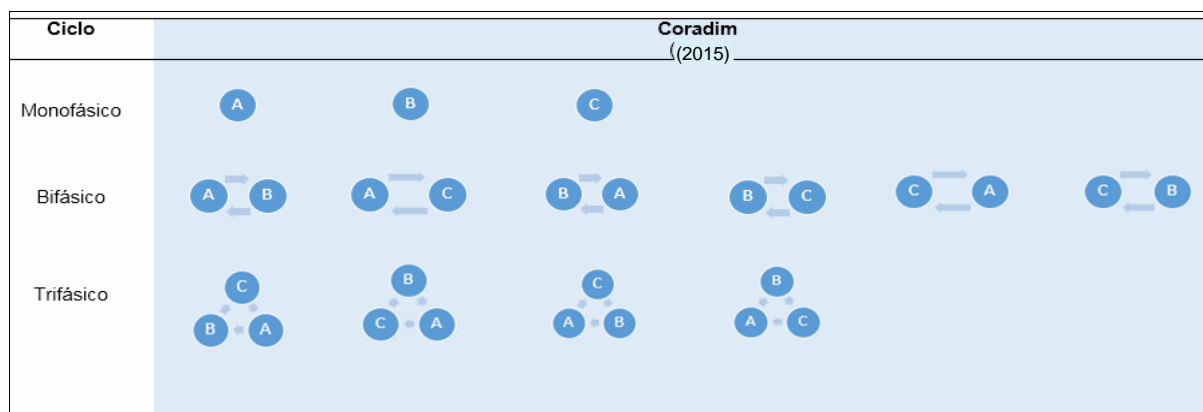
Fonte: A autora.

Com vistas às preocupações de alunos-professores consideradas maduras⁶⁰ são consideradas raras, porém possíveis (REIS, 2005), minha pesquisa mostra que essas experiências cognitivas relatadas pelas AP dispensa o ciclo pentafásico. Isso se evidenciou na **Dimensão B**, em que as AP, constantemente, teceram comentários de cunho avaliativo e apreciativo ao considerar o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao relacionar as **Dimensões A, B e C**, afirmo que, nos momentos em que a **Dimensão B** se alterna com as **Dimensões A** ou **C** ou em momentos em que a **Dimensão B** ocorre totalmente independente, há o engajamento das AP em reflexões consideradas maduras.

Enquanto a literatura profissional sobre educadores de professores projeta idealizações do fazer, a proposta teórico-metodológica que fundamenta esta tese contribui diretamente para a formação de professores de LI ao oferecer ciclos reflexivos alternativos que vão do monofásico ao trifásico (Quadro 29), nos quais o foco das cognições das AP inclui elementos de maturidade profissional. Desse modo, concluo que por ter adotado uma abordagem reflexiva nas orientações no período do estágio, oportuneizei às AP não somente descreverem suas ações pedagógicas, mas também que as avaliassem, tendo consciência do que realizavam, como o faziam, o porquê dos constantes ajustes e do que gostariam de ter desenvolvido e ou poderiam ter feito ou não.

⁶⁰ Preocupações maduras são compreendidas aqui como aquelas relacionadas à aprendizagem dos alunos e não somente à prática docente.

Quadro 29 – Arranjos monofásico, bifásico e trifásico



Fonte: A autora.

Nessa mesma direção, afirmo que minha tese também pode proporcionar possíveis diálogos com alunos-professores justamente pelas suas conclusões, e com vistas a lhes oportunizar conhecimento do que existe na literatura profissional, mais remota e mais recente, incentivá-los a eles próprios definirem que tipos de experiências reflexivas gostariam de praticar, de ter.

Para finalizar, reitero que esta pesquisa contribuiu para minha formação enquanto professora orientadora ao fortalecer meus conhecimentos, por meio de teoria gerada em dados primários, que resultam na tese que compartilho com a comunidade profissional a que pertenço, tese esta que novamente enuncio, à guisa de conclusão deste capítulo.

A prática docente em fase de preparação inicial, enquanto componente de educação superior, é atividade responsável, responsiva, comprometida, situada (contextual), ativa, consciente, acompanhada pelo conhecimento pessoal, marcada por mínima dependência externa inicial, pelo constante desejo de sua (re)facção, pela vivência de ciclos reflexivos de tipos monofásico, bifásico e trifásico, que são alternativos ao proposto pela literatura profissional precedente no campo da pesquisa-ação. Na prática, o ciclo pentafásico de reflexão-ação não se completa conforme teoricamente proposto; vivenciam-se ciclos reflexivos alternativos.

Essa prática contradiz expectativas e conhecimentos proposicionais apresentados na literatura profissional que retrata praticantes como descompromissados, não envolvidos, demonstrando visões de prática de ensino como proforma acadêmica para obtenção de credenciamento profissional,

preocupações com sua própria sobrevivência em detrimento de questões ligadas à maturidade profissional.

4 RETORNO DOS DADOS

Neste capítulo, discuto e reflito sobre os resultados desta pesquisa, trago as vozes das AP e da comunidade externa à minha investigação, bem como considero as questões éticas, epistemológicas e ontológicas. Além disso, apresento meu desenvolvimento enquanto professora orientadora e pesquisadora, bem como aponto as limitações da pesquisa e suas contribuições para o campo de Educação de professores.

4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A motivação e justificativa para a realização desta pesquisa estão relacionadas à minha trajetória profissional no contexto de ensino de LI e formação docente inicial. A escolha por pesquisar o processo de tornar-se professor no âmbito do estágio supervisionado, reforça não somente necessidade e desejo pessoal de se compreender como AP aprendem a ser professores, mas também, necessidade apontada pelos estudos nessa área em identificar e conhecer quais conhecimentos são mobilizados ao se transpor a teoria para a prática docente e como esses conhecimentos se articulam, se concretizam e se relacionam com o modo de pensar e agir dos futuros professores.

Optei por desenvolver uma pesquisa com o intuito de promover reflexões e ações interligadas à prática docente de AP (especificamente a prática de Alba e Bianca), com o intuito de oportunizar produção de conhecimento teórico e prático a respeito do papel do professor e do processo de ensinar e aprender inglês no decorrer do estágio supervisionado, estendendo-se às suas práticas como futuros professores.

Ao tomar como base o aporte teórico-metodológico da pesquisa-ação (LEWIN, 1945), especificamente o ciclo pentafásico proposto por Korthagen (2001), propus que as AP vivenciassem-no em sua prática docente. Assim, formulei dois questionamentos para guiar essa pesquisa:

- Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das AP?
- Que focos estão presentes ao longo desses percursos?

Por meio da análise dos dados, a qual foi realizada com base no método e metodologia oferecidos pela *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), tendo a cognição como unidade analítica, evidenciei que o ciclo pentafásico (KORTHAGEN, 2001) proposto pela literatura profissional, pautado em um modelo teórico-metodológico de ação e reflexão, raramente se constitui na prática. Na minha prática de orientação as AP, ao fazerem prospecções e retrospectões sobre suas práticas docentes no período do estágio, experienciaram sequências alternativas ao ciclo pentafásico, sendo classificadas do tipo monofásico, bifásico e trifásico (Quadro 29).

O monofásico englobou as ações realizadas pelas AP durante o estágio supervisionado, seguidas de autoavaliações conscientemente marcadas e carregadas de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. O ciclo bifásico, o mais recorrente e expressivo nas ações e reflexões das AP, possibilitou afirmar que a prática docente em estágio inicial, em momentos de reflexão, se caracteriza pela constante descrição de ações, análises e compartilhamento de conhecimento adquirido em toda a trajetória acadêmica das AP, seja como alunas ou como docentes. O ciclo trifásico, por sua vez, ao relacionar as **Dimensões A, B, C**, em momentos alternados, evidencia sequências de ações, autoavaliações, apreciações, conhecimento da ação, pessoal, contextual e de conteúdo, as quais culminam com o engajamento das AP em reflexões consideradas maduras.

Embora a literatura especializada proponha ciclos reflexivos pentafásicos (KORTHAGEN, 2001), a prática docente das AP ilustrou ciclos reflexivos alternativos. Outro fator a ser considerado nessa tese, diz respeito à identificação de estudos sobre pesquisa-ação nos âmbitos nacional e internacional, os quais deixam claro que ela é composta por duas fases: ação e reflexão.

Portanto, esses resultados revelaram uma prática docente inicial pautada em um modelo de orientação que promoveu reflexões consideradas maduras e tomadas de decisões altamente conscientes. Afirmando, ainda, que a postura apresentada pelas AP dialoga com as razões elencadas por Korthagen (2001) ao considerar que o ensino reflexivo capacita os professores a analisarem, discutirem, avaliarem e mudarem sua própria prática; encorajam os professores a terem responsabilidade sobre seu crescimento profissional e mais autonomia em suas práticas; facilitam aos professores o desenvolvimento de suas próprias teorias com base em suas práticas pedagógicas e fortalecem os professores para se

posicionarem ativamente frente ao futuro das decisões educacionais. Além disso, essa perspectiva reflexiva, ao reagir contra as pesquisas que apontam lacuna entre a dicotomia teoria e prática (KORTHAGEN, 2001), auxilia os profissionais da educação a se tornarem mais críticos e conscientes de suas práticas pedagógicas.

No que se refere à escolha pelo desenho teórico-metodológico da pesquisa-ação para analisar a cognição das AP, considero que o engajamento das AP, nesse tipo de pesquisa, oportunizou que a reflexão permeasse, de forma constante as suas práticas, ao produzir conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer subsídios teóricos às pessoas envolvidas, valorização de seus conhecimentos e problematização da teoria acadêmica.

Além disso, ao me debruçar na literatura profissional sobre pesquisa-ação, evidenciei que ao assumir caráter político e ético, ela proporcionou emancipação de seus participantes e práticas docentes moldadas por constante reconstrução, reestruturação e ressignificação de sentidos. Ademais, as AP, ao experienciarem a pesquisa-ação, foram capazes de desenvolver pensamentos altamente reflexivos, além de discutirem, conscientemente, os aspectos que nortearam o processo de ensino e aprendizagem no contexto do estágio. Por outro lado, as ações, tomadas de decisão, (auto)avaliações e revisões das AP sobre suas práticas ocorreram de modo participativo e democrático.

Nesse sentido, a pesquisa-ação, ao objetivar a solução ou atenuação de algum problema (REIS, 2012), pode ser realizada em ambientes escolares em momentos de prática de ensino ou no estágio supervisionado com o intuito de contribuir com a formação de professores em pré-serviço, com o modo de conduzir pesquisas e lidar com os desafios da sala de aula. Assim, ela se justifica no que tange à amenização da lacuna entre os aspectos teóricos e práticos que se circunscrevem em práticas docentes. Consequentemente, essa pesquisa promove melhoras significativas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (CRAIG, 2009), bem como proporciona desenvolvimento profissional do professor (NUNAN, 2006; ENGEL, 2000).

Isto posto, ao olhar para a prática docente das AP no contexto do estágio supervisionado, afirmo que a opção por essa perspectiva metodológica possibilitou que elas olhassem para sua prática, identificassem um problema ou um aspecto falho, analisassem-no e pensassem em outros modos didáticos que

pudessem atenuá-los. Sendo assim, considero que as AP conseguiram compreender que o processo de ensino e aprendizagem é um fluxo contínuo de ação, reflexão e novas ações, com vistas à transformação no seu modo de pensar e agir nesse processo. Esse fato coaduna-se com a visão de pesquisas realizadas no cenário educacional nacional e internacional, apresentadas no capítulo I dessa tese, quanto à compreensão da pesquisa-ação, as quais a tratam como paradigma metodológico para que pesquisadores possam pesquisar, avaliar e/ou refletir sobre suas próprias práticas, servindo como uma pesquisa que promova ação-reflexão-nova ação. Consequentemente, a resolução de problemas e possíveis melhorias na prática também são características essenciais no uso dessa abordagem.

No que tange às limitações da pesquisa-ação, ao ser restrita e específica ao contexto dessa investigação, penso que sua proposta demanda disciplina dos seus envolvidos ao requerer momentos reflexivos diários sobre o planejamento das aulas, sua aplicação e resultados obtidos, seguidos de novas ações e, assim, sucessivamente.

Ao adotar a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise dos dados dessa tese, percebi que ela se relaciona com o que os professores pensam, sabem e acreditam, assim como com as relações dessas construções mentais no tocante ao que os professores fazem em seu contexto de sala de aula. Assim, concebo a cognição como uma área da ciência que explora e interpreta o pensamento, ou seja, a mente de um professor, relacionando-o à ação, pois o seu modo de pensar reflete diretamente em seu modo de agir. Esse fato revela não somente aquilo em que o professor acredita, mas aquilo que sabe e conhece e como esse conhecimento se estende à sua prática. Consequentemente, considero o contexto essencialmente necessário na construção e desenvolvimento do pensamento.

O fato de a revisão bibliográfica apresentar estudos que consideram ações, atitudes, crenças, percepções, consciência, conhecimento e discurso como um tipo de cognição ou fatores que a influenciam, evidencia o vasto campo de investigação que envolve a cognição, sendo contemplada pelas áreas da neurociência cognitiva, ciência cognitiva e psicologia. Essa constatação confirma a tese de Reis (2005) ao concluir que há um leque muito grande de estudos nessa área, os quais apontam diferentes perspectivas teóricas. Desta forma, reafirmo que os estudos da cognição na área educacional, ao analisarem as “perspectivas, teorias

leigas, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão” (REIS; VAN DE VEN, 2012, p. 108), dialogam com a literatura especializada e servem de base para o campo de formação docente inicial, pois privilegiam vários temas relacionados aos estudos na área da cognição, coadunando-se com outros estudos, e ao mesmo tempo, ampliando seu foco investigativo.

No que se refere à escolha desse aporte teórico para embasar minha tese, afirmo que as investigações sobre cognição de professores, embora capturadas por meio de palavras-chave que contemplaram a cognição de professores em pré-serviço, apontaram que os estudos sobre as cognições não têm sido realizados em contextos que exploram a prática docente. Perante essa constatação, reitero que essa tese poderá contribuir com o campo de educação de professores de LI, com foco em seus processos e ferramentas de desenvolvimento, na perspectiva da cognição situada, ao examinar dados gerados por meio de pesquisa-ação no contexto de estágio supervisionado, isto é, educação formal em pré-serviço, de duas AP. Trata-se de uma lacuna até então inexplorada pelas pesquisas chanceladas por programas de pós-graduação nacionais e por estudos oriundos da revisão bibliográfica, apresentada nessa tese, no cenário internacional.

Por outro lado, enquanto a revisão da literatura internacional na tese de Reis (2005), baseada na base bibliográfica *PiCarta*, apontou a natureza dialética e contraditória de resultados de pesquisas, a minha revisão bibliográfica, baseada no *Eric*, apontou resultados de pesquisas majoritariamente positivos vinculados aos contextos onde foram gerados. A diferença entre os resultados evidenciados nessas duas revisões pode se dar em razão do que cada base bibliográfica admite como conhecimento válido.

Para finalizar, reafirmo que essa tese sustenta que a prática docente inicial caminha entre meios alternativos de ações e reflexões, sendo concretizada por meio de ciclos reflexivos alternativos que vão do monofásico ao trifásico, nos quais o foco das cognições das AP inclui elementos de maturidade profissional, a saber: responsabilidade, comprometimento, consciência, autoavaliação, conhecimento pessoal e desejo de (re)pensar e (re)ver suas ações pedagógicas.

4.2 ÉTICA: VOZES DAS AP, COMUNIDADE CIENTÍFICA E EXTERNA À PESQUISA

Esta subseção traz uma breve retomada da postura epistemológica utilizada por mim ao propor a pesquisa descrita nesta tese. A epistemologia, conhecida como teoria ou filosofia do conhecimento, tem como foco as maneiras como podemos conhecer o mundo, a realidade (GUBA; LINCOLN, 1994). Para os estudos da linguagem, no âmbito desta tese, a epistemologia diz respeito à capacidade de interpretar, significar como as coisas podem ser e podem funcionar, além de se interessar pelo conhecimento produzido entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa.

Ao considerar a definição do termo paradigma, Guba (1990) e Guba e Lincoln (1994) conceituam-no como um conjunto de crenças que orienta a ação de um indivíduo, representando sua visão de mundo, a natureza do seu conhecimento e o lugar que ocupa no mundo.

Com base na exposição do capítulo metodológico, esta pesquisa qualitativa, baseada na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998), insere-se no paradigma pós-positivista, sendo um estudo interpretativista sob os pontos de vista ontológico e epistemológico:

Toda pesquisa é interpretativa; é guiada por um conjunto de crenças e sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado. Algumas crenças podem ser incontestadas, invisíveis, apenas supostas, ao passo que outras são extremamente problemáticas e controversas. Cada paradigma interpretativo exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que traz para elas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 34).

As pesquisas pós-positivistas têm sua ontologia fundamentada no realismo crítico, “realidade real, mas apenas imperfeitamente e probabilisticamente inteligível (apreensível)” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 171). Conforme o exposto, a epistemologia ancora-se na filosofia do interpretativismo: 1. considera a ação humana significativa; 2. tem compromisso ético; 3. enfatiza a contribuição da subjetividade humana em relação ao conhecimento, de forma objetiva (SCHWANDT, 2006).

Em outras palavras, os interpretativistas afirmam que é possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos, etc.), porém, de uma maneira objetiva (SCHWANDT, 2006, p. 197).

Nessa perspectiva, em razão de que os dados da presente pesquisa têm origem etnográfica, a pesquisadora, sendo membro da comunidade em que os dados foram gerados, pôde posicionar-se aos pés das participantes e apreender os significados de suas experiências.

Dessa forma, “compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos (SCHWANDT, 2006, p. 207). Além disso, os aspectos éticos também devem ser levados em consideração. “Como eu deveria ser em relação a essas pessoas que estou estudando? (SCHWANDT, 2006, p. 207). Nesse sentido, ao considerar as AP como participantes e não como sujeitos da minha pesquisa (CAMERON, 1992), alguns cuidados éticos foram tomados. Primeiramente, com o intuito de preservar os direitos dos participantes, seu bem-estar, a preservação de suas identidades, bem como fornecer informações a respeito da pesquisa, seus objetivos, contribuições, uma vez que os dados seriam gerados e arquivados, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice S), o qual foi assinado pelas participantes, formalizando, assim, sua participação na pesquisa.

O segundo cuidado ético diz respeito ao retorno dos dados às AP. No sentido de assegurar que a análise dos dados contemplasse o sentido expresso pelas participantes, retornei os dados às AP e solicitei-lhes que reagissem sobre ele, considerando os seguintes aspectos: 1. impressão geral pesquisada, ou seja, tendência a concordar total ou parcialmente; discordar total ou parcialmente, com quais momentos; 2. sentimentos ou sensações vividas com a leitura; 3. pontos analíticos que consideraram pertinentes ou não; 4. crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e/ou transgredidos (D’ALMAS, 2011; JASNIEVSKI, 2013; SILVA, 2014).

Ao considerar as duas participantes da pesquisa, obtive resposta somente de Bianca. Assim, segue sua resposta:

<p><i>COMENTÁRIOS SOBRE A PESQUISA PARA O DOUTORADO – Profa. Josimayre</i></p>
--

Primeiramente, posso afirmar que a participação das discentes na pesquisa de doutorado, sendo todas as aulas da regência assistidas direta ou indiretamente pela orientadora, foi muito satisfatória e de extrema importância em minha formação como docente. Não foram apenas orientações de praxe, ou o velho método em que o orientador "dita" e o orientando realiza. As orientações possibilitaram à orientanda uma visão crítica da regência, sendo encarado com seriedade este momento de pré-serviço.

Antes do período de regência, foram necessárias algumas orientações para que se pudesse estabelecer um "norte", no caso, de como seriam as aulas. Houve muitas dúvidas quanto ao método a ser utilizado em sala, pois durante a graduação, puderam-se observar conflitos de metodologia entre os docentes. Isto fez com que muitos graduandos no período de regência fossem tomados por dúvidas: devo preparar minhas aulas por meio de gêneros? Temas?

Com a orientação antes da regência, possibilitou-se a mim e a outra orientanda a liberdade em escolher o método em que nos sentíssemos mais à vontade para preparar as aulas e ministrá-las. Considero este processo de extrema importância, visto a pressão de fim de curso e justamente este conflito de "metodologias" a serem aplicadas em sala. Tendo em vista esta liberdade, os planos foram elaborados com mais tranquilidade e durante as aulas, afirmo que, apesar dos momentos de incertezas, não houve dificuldades extremas em ministrar os conteúdos.

A pesquisa realizada pela doutoranda possibilitou a mim, como orientanda, uma visão mais crítica de minha atuação e postura, não apenas em sala de aula, mas também antes e depois de cada aula. Não era apenas uma simples tarefa de planejar uma aula "mecânica", ministrá-la e nada mais. Após cada aula, tive que refletir sobre minha prática e também me colocando no lugar de aluna para deduzir como os mesmos se sentiam em relação à aula ministrada.

O fato de rever cada aula com a orientadora foi muito relevante também em minha formação, pois pude perceber assistindo aos vídeos, alguns detalhes que na hora de conduzir a aula, passam totalmente despercebidos (ou são involuntários). Revendo a aula também possibilita ao graduando uma "revisão" da atitude em sala de aula, ou ainda, com a ajuda da orientadora, perceberam-se algumas atitudes tomadas, a avaliação sobre estas atitudes e, ainda, abertura para minha opinião do que eu poderia ter feito em determinado momento, ou o que eu pensava/sentia sobre.

A partir da leitura da análise, observei como a orientadora, com acuidade, discorreu sobre minha prática em sala, e não apenas os pontos positivos, bem como os negativos. Também ressalto a importância de foco nos pontos negativos como professora em pré-serviço, pois afirmo que ajudará a melhorar tais pontos, como por exemplo: incertezas, momentos em

que a aula ficou "vazia", entre outros. Além disso, a regência também foi permeada por outros fatores, no caso, atraso nas aulas por conta da sala estar fechada, o que causou replanejamento das aulas, porém tudo em cima da hora.

Mesmo sendo um "imprevisto", isso de certa forma acabou ajudando, acredito que ambas as orientandas, na tomada de atitudes e redirecionamento da aula em curto espaço de tempo. Outro imprevisto foi o mau funcionamento dos aparelhos multimídia da escola. Isso também nos fez pensar em outras possibilidades para dar continuidade à aula.

Na regência pude sentir segurança em sala de aula para realizar o plano de aula previsto, mesmo com a presença da orientadora. É evidente que, em alguns momentos, dúvidas apareceram, e com a presença da orientadora em sala, acabou intimidando as orientandas. Apesar disto, após cada aula, tivemos nossas orientações para refletirmos sobre estes pontos. Esta ação de reflexão orientadora-orientanda, a meu ver, estreita o posicionamento entre ambas, não a vendo mais como "carrasca" que está no fim da sala para "avaliar" apenas, mas sim como uma "auxiliadora" quanto aos procedimentos e atitudes em sala.

A pesquisa em questão, bem como as orientações assistidas e refletidas antes e depois, considero de extrema pertinência na formação do docente. Como mencionei, não foram orientações que seguem um padrão já vivenciado no meio acadêmico. Tive espaço para expor minhas reações quanto à minha prática docente, por exemplo, como me senti em determinados pontos da aula, ou sobre alguma atividade e os resultados. A partir da leitura da análise proposta pela pesquisadora, possibilitou-me neste momento a explicação de muitos questionamentos feitos pela mesma no período de orientação. Por isto, desta forma, considero a pesquisa de total relevância em minha formação.

Não houve, em momento algum, transgressão de limites pela pesquisadora. Penso que os questionamentos e procedimentos tomados durante as orientações só agiram positivamente em minha formação.

Em relação à pesquisa, não houve dificuldades iminentes, mas algumas dúvidas surgiram em momentos da reflexão. O principal ponto que ressalto é ação de ter que me colocar como aluna, no caso, para responder como os mesmos se sentiam em relação a alguma aula ou atividade. Por outro lado, já procuramos planejar a aula pensando em como o aluno se portaria mediante as atividades. É certo que não há como prever a atitude dos alunos. Por isso, foram necessárias observações antes da regência. Mesmo assim, no momento de responder como os alunos se sentiam em relação à aula/atividade, considero o momento de mais dificuldade.

Apesar desta dificuldade, reitero a importância de "re-assistir" as aulas com a orientadora. Desta forma, pode-se também perceber como os alunos se portaram no decorrer da aula, ajudando-nos a sanar a dúvida de como o aluno se sente em relação à aula/atividade.

Com base na resposta de Bianca, afirmo que suas reações se classificam de três modos: apreciativa, cognitiva e retrospectiva. A apreciação refere-se aos momentos em que ela avalia tanto a prática de orientação adotada por mim, quanto a sua própria atuação em sala, como professora em pré-serviço. Além disso, ela ressalta esse tipo de orientação como aspecto de grande valia para seu crescimento pessoal e profissional. No que diz respeito à reação cognitiva, Bianca afirmou que esse processo de orientação possibilitou-lhe uma visão mais crítica de sua postura enquanto professora e do período da regência. Com relação às retrospectões, Bianca enfatizou alguns momentos de autonomia e outros de insegurança e dúvidas quanto às suas tomadas de decisão e ações durante o estágio. De modo geral, Bianca teceu comentários positivos quanto ao resultado apresentado na análise dos dados dessa pesquisa. Ademais, sua postura foi de alinhamento aos resultados apresentados pela pesquisadora, pelo fato de acatar os resultados da análise, voltando ao seu papel de AP.

Além do cuidado ético com o outro na minha pesquisa, também compartilhei os seus resultados com a comunidade científica em que os dados foram gerados, composta por professores do departamento de Letras da IES, contexto de realização desse estudo. Também solicitei que reagissem quanto à análise dos dados e que considerassem os elementos mencionados anteriormente. Até a presente data, não obtive retorno de nenhum professor.

Além do retorno dos dados à comunidade científica, compartilhei a análise com a comunidade acadêmica. Sendo assim, selecionei um professor de cada região brasileira que atua em programas *strictu sensu* na área de formação de professores de LE para também ler os resultados da análise. O contato com esses educadores ocorreu por meio de mensagem eletrônica. Dois cinco professores selecionados, recebi comentários da professora da região norte, a qual convidou outra professora que também participa do seu grupo de pesquisa na universidade. Seguem suas respostas:

- *Impressão geral da pesquisa*

Resposta: Em primeiro lugar parabenizamos pela pesquisa que é bem ampla e detalhista, exigindo muito da pesquisadora. Percebemos que em todos os momentos, houve o cuidado em respeitar os passos do plano teórico adotado.

- *Sensações vivenciadas durante e após a leitura da análise*

Resposta: Em determinados momentos sentimos a necessidade de a pesquisadora refletir sobre o modelo do ciclo e contrapor durante a orientação.

- *Pontos da análise que consideraram (im)pertinentes*

Resposta: Ficou confusa a explicação no início do capítulo quanto ao fato de a proposta do ciclo ser utilizada pelas estagiárias antes do início da regência. Elas não deveriam saber antes da regência quais itens a serem avaliados?

- *Crítica ao método de análise, considerações sobre poderes exercidos, limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa), entre outros.*

Resposta: cremos que houve um cuidado da pesquisadora em não oprimir e deixar livre todas as ações das estagiárias, principalmente deixando que elas próprias se auto-avaliassem. Enquanto professora formadora, sei que é muito difícil este papel e equilibrar esta relação exige muito esforço do orientador.

O professor da região sul respondeu ao email e informou que não poderia ler o trabalho em função da sua agenda profissional. Os professores das regiões nordeste, sudeste e centro-oeste não se manifestaram, até a presente data.

Ao considerar outras pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (D'ALMAS, 2011; JASNIEVSKI, 2013; SILVA, 2014), vinculadas ao grupo de pesquisa a que se filiam, intitulado Letramento Crítico: cognição e discurso, afirmo que todas elas se preocuparam com os aspectos éticos, não somente burocráticos, mas também, com aqueles referentes à voz dos participantes da pesquisa. As investigações citadas, assim como minha tese, se preocuparam com os significados percebidos e construídos pelos seus participantes quanto à análise dos dados. As reações oriundas da leitura das análises dessas pesquisas nos permitem analisar o impacto de seus resultados na vida de cada um dos participantes, o qual pode mudar ou não o modo como eles se vêem e como interpretam as coisas no seu contexto de atuação profissional.

4.3 DESENVOLVIMENTO DA ORIENTADORA PESQUISADORA

Inquietações, angústias, incertezas e anseio por mudanças faziam parte da minha rotina enquanto educadora de professores em pré-serviço. A escolha por desenvolver uma pesquisa que olhasse para a formação docente inicial foi ao encontro de minhas expectativas e ao desejo de proporcionar meios que pudessem contribuir com uma educação mais crítica, libertadora e menos imperativa. Dessa forma, ao aceitar o desafio de adotar uma prática de orientação de estágio que demandasse acompanhamento diário e exaustivas horas de orientações prospectivas e retrospectivas, disciplina, determinação e diálogo fizeram parte desse processo.

Gerar dados em um contexto de ensino que impunha determinada teoria de ensino e aprendizagem de LI, levava-me a constantes indagações sobre o papel que deveria assumir enquanto educadora de professores. Ir contra a proposta teórico-metodológica adotada pela IES, contexto dessa pesquisa, me colocava em posição contrária aos seus princípios norteadores e, ao mesmo tempo, indagava-me sobre a grande responsabilidade de educar professores ao ter como base apenas uma perspectiva teórica. Ao concordar com as ideias de Oliveira (2013, p. 46) quando afirma que “Educar e impor são ações que não combinam”, optei por desenvolver uma prática de orientação permeada por diálogos e discussões a respeito das possíveis perspectivas adotadas pelas AP durante o estágio supervisionado, dando-lhes autonomia para fazer suas escolhas. “[...] ensinar é dar oportunidade para que o aprendiz experimente, reflita, e chegue às suas próprias conclusões” (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

Dessa forma, desempenhei um papel de mediadora no processo de ensinar as AP a se tornarem professoras. Muitos foram os momentos em que refletia sobre minha própria atuação, ora como professora orientadora, ora como pesquisadora. Posso afirmar que, às vezes, esses papéis tanto se fundiam quanto se mostravam claramente separados. Minha constante preocupação pairava sob o fato de possibilitar que aqueles momentos de orientação fossem produtivos e de desenvolvimento pessoal e profissional para mim e para as AP.

Com base nesse percurso, ao adotar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação, oportuneizei que as AP refletissem sobre suas práticas, sendo essas reflexões seguidas de ações e mudanças, em ciclos alternativos, e não apenas pensamentos alocados em suas mentes.

Essa trajetória traçada, levou-me a compreender a necessidade de formarmos professores que sejam autônomos e capazes de refletir sobre suas práticas, sem deixar de olhar para o processo de aprendizagem dos seus alunos. Nessa perspectiva, a prática docente inicial assume um caráter responsivo, responsável e maduro. O estágio supervisionado passa a ser um espaço de constante desenvolvimento e amadurecimento profissional, no qual o aluno-professor é capaz de ampliar suas bases de conhecimento (SHULMAN, 1986).

Isto posto, afirmo que minha atuação como orientadora foi transformada, pois pude compreender o real sentido de uma prática docente reflexiva. Longe de defender um desenho metodológico X ou conceber a reflexão como slogan, corroboro a afirmação de Feiman-Nemser (2001) ao postular que uma prática reflexiva requer que saibamos refletir sobre nossa própria experiência, tornando-nos melhores naquilo a que nos propomos fazer.

Além disso, ao conceber a ideia de que professores em pré-serviço precisam ser expostos a diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento dessa pesquisa, com base em seus resultados, puderam reafirmar minha concepção a respeito do papel ideal de um educador de professores. Para finalizar, corroboro o pensamento de Reis (2013, p. 330) quando coloca:

Penso que contribuímos para a educação de professores, se prescrevermos menos, se estudarmos mais o que nossos alunos produzem, como resultado de processos e contextos de aprendizagem. Assim, estaremos tirando o peso avaliativo externo sobre sua educação e suas práticas e, quem sabe, buscando melhorar nossas próprias enquanto formadores (REIS, 2005; MATEUS, 2005).

4.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

No que se refere às limitações dessa tese, aponto que o processo de Triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2005; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; JASNIEVSKI, 2013) ocorreu a partir de categorias analíticas previamente amadurecidas pela pesquisadora. Essa opção pode ter restringido a compreensão dos trianguladores ao campo de sentidos atribuídos a essas categorias, e conseqüentemente, resultou na manutenção da maioria das categorias.

4.5 CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Ao considerar alguns fatores históricos na formação docente, como a mudança em seu foco ao deixar de lado a visão de treinamento, formação artesanal e tecnicista, passando à de professores reflexivos, muitos estudos foram e são realizados com o intuito de se compreender o processo de formação docente inicial e continuada, bem como quais fatores contribuem direta ou indiretamente para que uma postura crítica e reflexiva faça parte do cotidiano das salas de aulas e da mente dos professores. De acordo com Zeichner (2008), a abordagem reflexiva possibilita que os docentes entendam os motivos e racionalidades associadas às suas práticas, além de desenvolver sua capacidade de tomar decisões sobre suas ações, considerando as necessidades e anseios de seus alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao propor uma prática docente inicial baseada no ciclo pentafásico de pesquisa-ação proposto por Korthagen (2001), pôde proporcionar sessões de orientações altamente reflexivas, seguidas de ações conscientemente marcadas. A minha presença frequente nas aulas e orientações ocorridas durante o estágio, possibilitou às AP um olhar mais crítico e reflexivo não somente sobre suas práticas, mas, principalmente, sobre o modo de aprender dos alunos. Essa constante preocupação, identificada em todas as fases do ciclo pentafásico, considerada de valor atemporal, levou as AP à capacidade de compreender e interagir com o contexto de ensino em que atuavam. As questões norteadoras propostas por Korthagen (2001) como auxílio ao desenvolvimento de pensamentos e ações crítico-reflexivos, fizeram com que as AP se colocassem no lugar do aluno para pensar sobre a eficácia e o impacto de suas ações no que tange ao processo de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, esta pesquisa, ao coadunar com os teóricos que defendem a ideia de que as universidades devem formar AP crítico-reflexivos e que sejam capazes de (re)pensar suas práticas, apresenta ciclos reflexivos alternativos, os quais possibilitaram que as AP refletissem sobre suas ações, tornando-as mais conscientes de suas tomadas de decisão e, conseqüentemente, ampliando seu conhecimento pessoal, teórico e prático. Vale ressaltar que a tese defendida nesta pesquisa, a qual prevê a vivência de ciclos reflexivos alternativos, caminha na contramão da literatura profissional, pois auxilia na compreensão de que uma prática reflexiva não necessariamente envolve todas as fases previstas pela pesquisa-ação,

mas também, ciclos monofásicos, bifásicos e trifásicos. Ressalto, ainda, que a reflexão, independentemente de ocupar uma fase específica para tal, permeia as outras fases previstas pelo ciclo pentafásico, sendo acompanhada de reflexão e mudança responsável e consciente da prática docente.

Outra contribuição diz respeito à necessidade de se investigar a cognição de professores, o que eles sabem, quais são suas crenças e como transpõem esse conhecimento em suas práticas (BORG, 2003; CARTER, 1990). Com base na revisão da literatura realizada nessa tese, no cenário nacional, há necessidade de investigações que se dediquem a examinar a cognição de professores em pré-serviço. Assim sendo, a presente pesquisa pôde contribuir com a literatura profissional sobre cognição ao conceber o conhecimento como uma esfera dos estudos sobre cognição na área educacional.

O método e a metodologia baseados na *Grounded Theory* (STRAUSS; CORBIN, 1998) também considero como contribuição para tratamento e análise de dados em pesquisas qualitativas. Ressalto que essa perspectiva metodológica oferece segurança ao pesquisador, pois, ao percorrer seus dados, linha a linha, para se pensar em categorias analíticas (Análise paradigmática), e posteriormente, agrupá-las em dimensões analíticas (Análise sintagmática), possibilita profundo conhecimento dos dados e autonomia para suas afirmações e conclusões, embasadas em análises consistentes.

Afirmo, também, que esse estudo é de grande valia para as AP que aceitaram participar da pesquisa, cedendo seus dados. Ao analisar os relatos finais sobre seu envolvimento e participação na pesquisa, ambas mencionam crescimento pessoal e profissional, acrescido de ganho de conhecimento pessoal, teórico e prático. A minha presença frequente nas aulas e orientações ocorridas durante o estágio, possibilitou às AP um olhar mais crítico e reflexivo, não somente sobre suas práticas, mas, principalmente, sobre o modo de aprender dos alunos. Essa constante preocupação, identificada em todas as fases do ciclo pentafásico, considerada de valor atemporal, levou as AP à capacidade de compreender e interagir com o contexto de ensino em que atuavam.

Outra maneira de contribuir com a educação de professores com base nos estudos realizados por meio dessa tese, seria a oferta de minicursos para alunos da graduação no contexto onde atuo como educadora de professores, com o intuito de discutir os modelos de formação docente existentes, além de apresentar

os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação. Com base na proposta do ciclo pentafásico de Korthagen (2001), os alunos podem analisar suas fases e concluir quantas seriam suficientes no processo de se tornarem professores.

No que tange às possíveis avenidas para investigações futuras, baseadas em brechas evidenciadas pela minha pesquisa, ao afirmar que as pesquisas nacionais tendem a adotar o sentido da pesquisa-ação como um ciclo bifásico de ação-reflexão, pontuo a necessidade de se oportunizarem mais pesquisas que tentassem concretizar o ciclo da pesquisa-ação. Além disso, ressalto a relevância de se promoverem discussões no âmbito das disciplinas de prática de formação de professores e estágio curricular supervisionado que levem em consideração o processo de aprendizagem dos alunos, pois as AP, ao se colocarem no lugar do outro (aluno), acenaram limitações e dificuldades para se compreender esse processo.

Para finalizar, reitero a relevância e contribuição dessa tese com o campo de educação de professores, especificamente em pré-serviço, ao propor uma prática de orientação que estreita a relação do conhecimento pessoal das AP com aquele estudado nos bancos das universidades e vivenciado em práticas de ensino, muitas vezes compreendidas como proforma acadêmica.

Gostaria de concluir essa tese ressaltando que, longe de validar um modelo ou uma proposta teórica, meu objetivo foi engajar as AP em práticas docentes em um contínuo de ação e reflexão com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional no processo de se tornarem professoras. Assim, minha pesquisa não teve como intuito ver o impacto do ciclo pentafásico proposto por Korthagen (2001) nas ações das AP, mas analisar suas cognições ao serem inseridas em momentos de orientações que as levassem a refletir sobre o que é ensinar e o que é aprender. Todavia, a ênfase não recaiu sobre o número de fases idealizadas pelo ciclo pentafásico. Conseqüentemente, essa tese evidenciou que, na prática, as AP vivenciaram ciclos reflexivos alternativos. Assim, perante esse resultado, reitero a relevância e contribuição do meu trabalho para o campo da educação docente inicial.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C. Kurt Lewin and the origins of action research. **Educational Action Research**, Wallingford, v. 1, n. 1, p. 7-24, 1993.

ALBUQUERQUE, F. G. de. **A poesia como recurso pedagógico na aula de língua estrangeira (inglês) numa abordagem comunicativa**. 2001. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2001.

ALBRIGHT; T. D.; NEVILLE, H. J. Neurosciences. In: WILSON, R. A.; KEIL, F. C. **The MIT of Enciclopedia of Cognitive Sciences**. Cambridge: The MIT Press, 1999. p. li – lxxii.

ALENCAR, E. B. de. **“Um galo sozinho não tece um (a)manhã”**: o papel de uma associação de professores de inglês no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

ALVARELI, L. V. G. **A reflexão conjunta de professora e alunos**: conscientização sobre o processo de desenvolvimento da produção oral. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANGAY-CROWDER, T.; CHOI, J.; YI, Y. Putting multiliteracies into practice: digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. **TESL Canada Journal**, Burnaby, v. 30, n. 2, p. 36-45, 2013.

ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Crenças, Discurso & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 167-193.

ARAÚJO, L. G. **Ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo sobre a fala institucional de sala de aula. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudança na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

AZEVEDO, E. B. de. **Inglês, língua materna e informática na educação infantil**: um esforço pela didática interdisciplinar. 2002. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **O que dizem as pesquisas sobre cognição de professores de línguas no Brasil?** Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_066.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

BARNES, B. D.; LOCK, G. Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, n. 2, p. 19-36, 2013.

BAURIN, B. Authoring teacher development in a graduate seminar in Vietnam. **TESL-EJ**, Berkeley, v. 17, n. 3, p. 1-24, 2013.

BEDIM, J. G. L. **O simbólico-imaginário do professor em formação como possibilidade de um novo saber/fazer da língua inglesa**. 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2000.

BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa de formação de professores**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BEZERRA, I. C. R. M. **Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional**. 2000. 272 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BIRBIRSO, D. T. Crises in EFL Proficiency and Teacher Development in the Context of International Donation and Transformation Discourses. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 39, n. 2, p. 1-21, 2014.

BIRELLO, M. Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Barcelona, v. 5, n. 2, p. 88-94, 2012.

BORBA, C. A. M. **MST in the British and Brazilian Press: metaphorical reading in a FL classroom**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

BORG, S. Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. **TESOL Quartely**, Alexandria, VA, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.

_____. Teacher Cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, Cambridge, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

_____. Language Teacher research engagement. **Language Teaching**, Cambridge, v. 43, n. 4, p. 391-429, 2010.

_____. The impact of in-service education on language teachers' beliefs. **System**, [S.I.]: Elsevier, v. 39, n. 3, p. 370-380, 2011.

BORG, S.; ALSHUMAIMERI, Y. University teacher educators' research engagement: perspectives from Saudi Arabia. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.]: Elsevier, v. 29, p. 347-356, 2012.

BRAHIM, A. C. S. DE M. **Perspectivismo Crítico, Interpretação Discursiva e Interação Pedagógica**: subsídios para uma proposta de leitura crítica a partir do livro didático de inglês como língua estrangeira. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

BRITISH ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS. **Recommendations on good practice**. 1994. Disponível em: <http://www.baal.org.uk/dox/goodpractice_stud.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2014.

BRUBACHER, K. Teachers' discourses on teaching students of elementary school English literacy on development in Ontario. **TESL Canada Journal**, Burnaby, v. 30, n. 2, p. 18-35, 2013.

BURBANK, M.; RAMIREZ, L.; BATES, A. Critically Reflective Thinking in Urban Teacher Education: A Comparative Case Study of Two Participants' Experiences as Content Area Teachers. **The Professional Educator**, [S.l.], v. 36, n. 2, 2012.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. p. 709-725.

CALLEGARI, M. O. V. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol**: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAMERON, D. et al. **Research language**: issues of power and method. London: Routledge, 1992. 148 p.

CARTER, K. Teacher's knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W. R. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 1990. p. 291-310. Disponível em: <<http://www83.homepage.villanova.edu/richard.jacobs/EDU%208869/Carter.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CESTARI, J. A. **Eventos de letramento com uso da internet no ensino de inglês**: uma pesquisa-ação. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CIROCKI, A.; TENNEKOON, S.; CALVO, A. P. Research and reflective practice in the ESL classroom: voices from Sri Lanka. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 39, n. 4, p. 24-44, 2014.

CHEN, C.W.; CHENG, Y. The supervisory process of EFL teachers: a case study. **TESL-EJ**, Berkeley, v. 17, n.1, p. 1-21, 2013.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 141-162.

CLANSEY, W. J. Scientific Antecedents of Situated Cognition. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11- 34.

COHEN, L.; MANION, L. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

_____. Pesquisa-ação no Brasil: um levantamento bibliográfico de dissertações e teses de 1986 a 2010. **e-escrita**, Nilópolis, v. 4, n. 2, p. 138-162, 2013.

CORTEZ, A. P. B. R. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, J. S. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa**. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

CRAIG, D. V. **Action research Essentials**. San Francisco: Jossey-Basshn, 2009.

D´ALMAS, J. **Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DAMIÃO, S. M. **Desenho e redesenho de um curso instrumental de inglês mediado pela construção de um 'site': uma experiência com tecnologia**. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, 2ª edição, 432p.

DEWEY, J. **How we think**. London: Heath, 1933.

DUARTE, C. R. **O percurso entre a prática e a pesquisa de um professor de inglês em processo reflexivo**. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

ECKERT, D. C. **O uso da informática como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2008.

EL KADRI, M. S.; ROTH, W. "I Am a Pibidiana": societal relations as the locus of sustained development in a teacher education program in Brazil. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, no. 5, p. 89-114, 2013.

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies**, Ontario, v. 10, no. 4, p. 355-357, 1978.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica**. São Paulo: USP, 1993. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP.

FACULDADE ESTADUAL DE CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPO MOURÃO. **Histórico do Curso de Letras**. Campo Mourão: FECILCAM, 1987. p. 17-19.

FARIAS, A. M. **Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de meta-conhecimento?**. 1999. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FEIMAN-NEMSER, S. What new teachers need to learn. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 60, n. 8, p. 25-29, 2003. Disponível em: <http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_232_1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 105, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERNANDES, R. M. C. **Somewhere over the rainbow: aprendizagem da língua inglesa na educação infantil**. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, 2005.

FERRÃO, M. A. F. **A teoria das inteligências múltiplas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**. 2006. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2006.

FONSECA, C. F. da. **Interação professor-aluno por e-mail no ensino-aprendizagem de inglês: uma pesquisa-ação**. 2004. 201 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FONSECA, M. da C. V. **O texto literário: aprofundamentos de leitura e transformações na aula de língua inglesa.** 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

FRANCO, C. de P. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial.** 2009. 278 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, M. M. **Dando voz aos aprendizes sobre a validade do ensino de língua estrangeira na escola pública: implicações e aplicações pedagógicas.** Rio de Janeiro, 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, Cambridge, v. 35, n.1, p. 1-14, 2002.

_____; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

GARCIA, D. N. de M. **O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos.** 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2003.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, Perdizes, v. 13, p. 1-5, 2004.

GLAS, K.; CÁRDENAS-CLAROS, M. S. New English cultures and learner autonomy for intrinsic motivation and democratic empowerment in the Chilean context. **English Teaching: Practice and Critique**, Waikato, v. 12, n. 3, p. 23-40, 2013.

GOMES, F. W. B. **Trajetórias de apropriação de vídeos e filmes por um grupo de professores de língua inglesa.** 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GOMES, G. da S. C. **A promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de língua inglesa: a importância do papel da reflexão e da interação.** 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GOMES, S. M. **As reflexões de uma professora de língua inglesa sobre as percepções do outro com a relação a como tra(trabalhar) o erro no ensino de línguas.** 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91-113.

GUEDES, A. de S. **O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research** Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p. 105-117.

HALLIDAY, M. K. A. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd Ed. Revised by C. M. I. M. Mathiessen. London. Arnold.1985/2004.

HANSMAN, C. A.; WILSON, A. L. **Situating cognition: knowledge and power in context**. In: ANNUAL ADULT EDUCATION RESEARCH CONFERENCE, 43., 2002, Raleigh, NC. **Proceedings...** Raleigh, NC: North Carolina State University, 2002. p. 141-146.

HASAN, A. **Situated Cognition: describing the theory**. 2002. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475183.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

HIRANO, E. K. **Dificuldade de aprendizagem? A reconstrução da identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro**. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

HOBSON, L. D. et al. The Importance of Mentoring Novice and Pre-Service Teachers: Findings from a HBCU Student Teaching Program. **Educational Foundations**, Honolulu, v. 26, n. 3/4, p. 67-80, 2012.

HODGSON, E. C. C. **Breaking down and building up: metáforas conceituais e ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Maceió, 2010.

HONGBOONTRI, C.; KEAWKHONG, N. School Culture: Teachers' Beliefs, Behaviors, and Instructional Practices. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 39, n. 5, p. 66-88, 2014.

HU, R. Task-based language teaching: responses from Chinese teachers of English. **TESL-EJ**, Berkeley, v. 16, n. 4, p. 1-21, 2013.

JASNIEVSKI, C. C. **Insatisfação e mudanças: identidade sobre o real e o ideal nas bases do conhecimento do professor**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JONG, T. A. de et al. Enabling group-based learning in teacher education: a case study of student experience. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 36, n. 5, p. 92-105, 2011.

KEMMIS, S. Action research in retrospect and prospect. **Australian Association for Research in Education**, Melbourne, p. 1-22, 1980. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED200560>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

KORTHAGEN, F. A. J. Two modes of reflection. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.]: Elsevier, v. 9, n. 3, p. 317-326, 1993.

_____. **Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education**. 2001. Disponível em: <<http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

KURT, M.; KURT, S. Space-centred English language learning: The Cyprus case. **English Teaching: Practice and Critique**, Waikato, v. 12, n. 2, p. 76-101, 2013.

LAKE, R.; RITTSCHOF, K. Looking deeper than the gradebook: Assessing cultural diversity attitudes among undergraduates. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Indianapolis, v. 12, n. 3, p. 142-164, 2012.

LANGE, C. P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala em interação de sala de aula de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LATHAM, G.; CARR, N. Authentic learning for pre-service teachers in a technology-rich environment. **Journal of Learning Design**, Brisbane, v. 5, n. 1, p. 32-42, 2012.

LEE, Y. A. What Does Teaching for Social Justice Mean to Teacher Candidates? **The Professional Educator**, [S.l.], v. 35, n. 2, 2011.

LEWIN, K. **Resolving Social Conflicts**. New York: Harper & Brothers Publishers, 1945.

_____. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, Malden, v. 2, no. 3, p. 34-46, 1946.

LIMA, D. de. **A prática do professor e o papel do aluno num evento social de leitura em grupo**. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIN, C. et al. Learning English vocabulary collaboratively in a technology-supported classroom. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Turkey, v. 13, no. 1, p. 162-173, 2014.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.), **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPES, R. F. de S. **A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUCIOLI, R. M. **As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos**. 2003. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

LUVIZARI, L. H. **Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

MACHADO, T. R. **A conjugação teoria e prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação**. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARTINS, P. de S. **A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino: a plataforma e-Proinfo em uso**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, R. M. **A construção do conhecimento discente numa perspectiva sociointeracional de linguagem: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

MÊNDOLA, M. G. **A formação continuada para professores de língua inglesa: necessária, garantida... ou ainda uma utopia?** 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MESQUITA, D. N. de C. **Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em Letras**. 2005. 134 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

MONTENEGRO, M. S. **O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Maceió, 2010.

MOSER, S. M. C. de S. **O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau**. 1995. 150 f.. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MOUSSU, L. Let's talk! ESL students' needs and writing center philosophy. **TESL Canada Journal**, Burnaby, v. 30, n. 2, p. 55-68, 2013.

NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de competência aplicada de aprendizes de LE (Inglês)**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NATIVIDADE, E. C. B. **Buscando significações na aprendizagem de inglês no ensino médio: uma experiência de fomento de autonomia**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

NICHOLAS, T. M. et al. Building Preservice Teachers' Connections with Communities through Inquiry. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 221-238, 2012.

NGUYEN, M. H. The curriculum for English language teacher education in Australian and Vietnamese universities. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, n. 11, p. 33-53, 2013.

NGUYEN, H. T. M. Peer Mentoring: a way forward for supporting preservice EF teachers psychosocially during the practicum. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, n. 7, p. 31-44, 2013.

NUNAN, D. **Action Research and Professional Growth**. 2006. Disponível em: <<http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-english-teacher-development-in-efl-3.pdf?sfvrsn=0>>. Acesso em: out. 2014.

OLIVEIRA, A. P. de. Adelaide P. de Oliveira. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 43-61.

_____. **Projetos de trabalho em sala de aula de língua inglesa na escola pública: uma pesquisa-ação**. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

OLIVEIRA, R. de C. R. **Linguagem e cognição: aquisição e desenvolvimento de linguagem, processos referenciais e relacionais**. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, R. S. **Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos**. 2010. 397 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OWEN, H.; DUNMILL, M. The long journey: developing a model of PLD for the future. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 39, n. 1, p. 117-136, 2014.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, New York, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PAULA, S. R. de. **Ensino e aprendizagem dos processos de divisão celular no ensino fundamental**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAZ, D. M. dos S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua**. 2006. 370 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, M. F. M. **Entre o que se quer fazer e o que se sabe fazer: uma ponte em construção pelo professor e alunos na aula de inglês**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PERONDI, L. de F. **Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, P. (Ed.). **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmeds, 2002. p. 47-70.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina., Londrina, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-51.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, [S.l.]: Elsevier, v. 37, p. 380-390, 2009.

PINHEIRO, L. G. **Implementando uma proposta de ações pedagógicas e discursivas em sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação**. 2003. 289 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PUTNAN, R. T.; BORKO, H. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? **Educational Researcher**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

QUARTEZAN, V. **Leitura de textos em língua inglesa: construindo uma prática dialógica de leitura**. 2010. 76 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RAMOS, C. P. de S. **Raising pragmatic awareness of similar structures in English through relevance theory**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RAMUNDO, A. M. **Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

RÄTTYÄ, K. Languageing and visualisation method for grammar teaching: a conceptual change theory perspective. **English Teaching: Practice and Critique**, Waikato, v. 12, n. 3, p. 87-101, 2013.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions**. 2005. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2005.

_____. Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A.; ANDRADE, O. G. A.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 85-105.

REIS, S. Simone Reis. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 325-341.

_____. Fundamentos para Iniciação Científica III - **Pesquisa-ação e Prática Exploratória**. (Curso de curta duração ministrado/Extensão). Londrina: UEL, 2014.

_____. Análise Paradigmática e Sintagmática. **Grupo de Pesquisa Linguagem & Poder**. Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/PUBLICACOES/MEMOS/SIMONE%20REIS_2015_ANALISE%20PARADIGMATICA%20E%20SINTAGMATICA.pdf>. Acesso em abril de 2015.

_____; CECCI, D. R. M. Expansão e redução de crenças: mudanças cognitivas na educação de alunos-professores de inglês. In: SILVA, K. A da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 295-320.

REIS, S.; VAN DE VEN, P. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira). In: SILVA, K. A. da et al. (Org.) **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas: Pontes, 2012. v. 2, p. 107-162.

ROCHA, D. C. A. **Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação**. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)–Universidade Federal de Goiás.

ROCHA, S. N. da. **A construção colaborativa dos sentidos na leitura de textos em inglês, dentro de dois contextos interacionais distintos: presencial e via rede**. 2001. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

RODRIGUES, L. D. **Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANCHEZ, H. S.; BORG, S. Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: a cognitive perspective on their grammar explanations. **System**, [S.I.]: Elsevier, v. 44, p. 45-53, 2014.

SANTOS, C. L. dos. **A relevância da memória na aprendizagem de língua estrangeira: apreensão e retenção das idéias contidas no texto**. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, J. A. S. **Teorias da aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista**. 2013. Disponível em: <http://blogs.virtual.ufc.br/licie/wp-content/uploads/2013/07/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

SANTOS, S. M. S. dos. **Compreensão oral em língua inglesa e conhecimento metacognitivo de professores em formação inicial**. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

SAQLAIN, N.; MAHMOOD, Z. English language instructors' perceptions about technology based language learning at northern border university in Saudi Arabia. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Turkey, v. 12, no. 2, p. 106-110, 2013.

SARDO, C. E. **A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade**. 2007. 181 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SARIGOZ, I. H. Adjusting language level in teacher-talk in ELT microteachings with specific reference to distance education teacher. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Turkey, v. 14, n. 2, p. 165-184, 2013.

SAWYER, R. K.; GREENO, J. G. Situativity and Learning. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 347-367.

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

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

_____. Coaching reflective teaching. In: GRIMMETT, P. P.; ERICKSONN, G. L. (Org.). **Reflection in teacher education**. New York: College Press, 1988.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SHANKS, J.; MILLER, L.; ROSENDALE, S. Action Research in a Professional Development School Setting to Support Teacher Candidate Self-Efficacy. **SRATE Journal**, Greenville, v. 21, n. 2, p. 26-32, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SIEBRA, G. B. **A. cognição, linguagem e estereótipos acerca de pessoas deprimidas: estudo em três categorias profissionais**. 2012. 364 f. Tese (Doutorado em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, A. R. F. da. **Documentos oficiais do governo e suas contribuições para a formação docente dos alunos de um curso de Letras - Português/Inglês**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SILVA, E. P. da. **Leitura em língua estrangeira à luz da ciência da cognição**. 2002. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

SILVA, G. A. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos de Letras**. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

SILVA, G. H. de M. **Correção interativa como processo de avaliação alternativa**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2004.

SILVA, J. O. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático**: uma análise discursiva de identidades em (re)construção. 2014. 239 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1, p. 21-103.

SILVA, L. L. P. **Cognições de professores sobre pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE – um estudo “Q”**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, N. B. da. **Os alunos da rede pública não tem interesse em aprender a língua inglesa**: vamos refletir, ou simplesmente lamentar? 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SILVA, P. A. M. **Crenças e desenvolvimento de professores em um contexto comunicativo**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. 2008.155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SMITH, M. K. Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. **The Encyclopedia of Informal Education**, 2001. Disponível em: <<http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>>. Acesso em: 20 out. 2014.

SMITH, E. R.; CONREY, F. R. The social context of cognition. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 454-466.

SOUZA, A. E. de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública**: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação. 2009. 163f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, M. O. P. de. **O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública**: crenças, abordagens e motivação. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2007.

SOUZA, V. V. S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2nd. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

TABACHNICK; R. B; ZEICHNER, K. M. Idea and action: action research and the development of conceptual change teaching of science. **Science Education**, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 309-322,1999.

TORRES, R. P. S. da S. B. **O desafio da construção de valores no ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VAZ, D. M. L. **Aprendizagem de língua estrangeira a partir do gênero carta de solicitação de emprego**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

VAZQUEZ, A. M.; GUZMÁN, N. P.; ROUX, R. Can ELT in higher education be successful? The current status of ELT in Mexico. **TESL-EJ**, Berkeley, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2013.

VERLOOP, N.; DRIEL, J. V.; MEIJER, P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. **International Journal of Educational Research**, Pergamon, v. 35, p. 441-461, 2001.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.), **Planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

VIEIRA, A. A. S. **A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente**. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

VITORIANO-SILVA, C. **A auto avaliação e a promoção do envolvimento dos alunos nas aulas de língua estrangeira na 1ª etapa do Ciclo III**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

VO, S. C.; VO, Y. T. H.; VO, Q, T. The amount of English use: effects on L2 speech. **TESL-EJ**, Berkeley, v. 17, n. 4, p. 1-18, 2014.

VU, P.; VU, V. C., VU, L.; CEPERO, J. Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. **The International Review of Research Open Distance Learning**, Edmonton, v. 15, n. 3, p. 120-139, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. New York: The MIT Press and John Wiley & Sons,1962. (Original work published 1934)

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: CUP, 1991.

WANG, D.; MOLONEY, R.; LI, Z. Towards internationalising the curriculum: a case study of Chinese language teacher education programs in China and Australia. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, n. 9, p. 116-135, 2013.

WANG, L.; LIN, T. The representation of professionalism in native English-speaking teachers recruitment policies: A comparative study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. **English Teaching: Practice and Critique**, Waikato, v. 12, n. 3, p. 5-22, 2013.

WHYTE, S.; ALEXANDER, J. Implementing tasks with interactive Technologies in classroom computer assisted language learning (CALL): towards a developmental framework. **Canadian Journal of Learning and Technology**, Ottawa, v. 40, n. 1, p. 1-26, 2014.

WILSON, R. A.; CLARK, A. How to situate cognition: letting Nature take its course. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. (Ed.) **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 55- 77.

WOODS, D.; ÇAKIR, H. Two dimensios of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. **System**, [S.I.]: Elsevier, v. 39, p. 381-390, 2011.

YILDIRIM, R. The portfolio effect: enhancing Turkish ELT student-teachers' autonomy. **Australian Journal of Teacher Education**, Joondalup, v. 38, n. 8, p. 92-110, 2013.

ZYGMANTAS, J. **O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE): foco na (re)construção de significados**. 2004. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teaching education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Org.). **Teachers' Minds and Actions: Research on teachers' thinking and practice**. Great Britain: Burgess Science Press, 1994. p. 9-27.

_____. Educating reflective teachers for learner centred education: possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: Abrapui, 2003. p. 3-20.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro sintético das pesquisas nacionais (Baseado em GAMERO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO et al., 2011)

Autor/ano/título	Objetivos	Perspectiva teórica	Contexto/metodologia	Resultados
BORBA (2007) MST in the British and Brazilian press: metaphorical reading in a FL classroom.	Investigar como um grupo de graduandos em Letras co-construem (FLOWER, 1994) as expressões metafóricas encontradas em textos jornalísticos em língua portuguesa e inglesa a respeito do Movimento dos Sem-Terra do Brasil (MST).	Metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 1980).	Instrumentos: gravação em áudio e vídeo em uma sala de aula de língua estrangeira. Estudo exploratório-interpretativo (NUNAN, 1992) - conduzido em uma universidade.	Os resultados revelam que os participantes conceitualizam a questão da terra como guerra. Os mapeamentos feitos pelos participantes refletem a conceitualização deste tema político e social encontrada nos textos. Entretanto, os estudantes parecem sustentar a representação parcial do MST (RODRIGUES, 2002), presente nos textos publicados no Brasil. Este resultado sugere o grande impacto de modelos e diferenças culturais (KÖVECSSES, 2005) na co-construção de sentido da linguagem metafórica encontrada em textos jornalísticos.
SILVA (2002) Leitura em Língua Estrangeira à Luz da Ciência da Cognição.	Explorar o processo da leitura em LE sob a ótica da cognição, considerando as estratégias cognitivas e metacognitivas.	Cognição.	Não consta.	A análise aponta para perguntas registradas em exercícios de leitura que visam à aplicação dessas estratégias no processo de interpretação do texto. Esse estudo apresenta ainda reflexões sobre o desempenho do professor de inglês enquanto orientador desse tipo de exercício, considerando-se a especificidade de suas funções junto ao aluno que lê e interpreta o texto, valendo-se da cognição.

<p>SILVA (2006) Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos de Letras.</p>	<p>Investigar o uso de estratégias de aprendizagem (EA) nos dois últimos semestres de um curso de Letras com licenciatura em inglês/português e suas respectivas literaturas.</p>	<p>Estratégias de aprendizagem (EA).</p>	<p>Instrumentos: gravação em vídeo das aulas de língua inglesa.</p> <p>Alunos de Letras com licenciatura em inglês/português e suas respectivas literaturas.</p>	<p>Com base nos resultados, foi possível afirmar que os alunos nem sempre estão atentos à adequação e à produtividade das EA. Sendo assim, cabe ao professor ajudar os alunos a desenvolverem sua metacoscincia e a se tornar corresponsáveis pela sua aprendizagem. Assim, os alunos poderão desenvolver a habilidade de selecionar, implementar e avaliar as EA mais apropriadas para suas necessidades e, conseqüentemente, otimizar o desenvolvimento de sua competência comunicativa em LE.</p>
<p>ECKERT (2008) O uso da informática como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.</p>	<p>Investigar, no âmbito do ensino da Língua Estrangeira (L2) Inglês - para brasileiros, qual a real contribuição do uso dos computadores na vida escolar, em termos cognitivos e subjetivos.</p>	<p>Biologia da Cognição (HUMBERTO MATURANA; FRANCISCO VARELA); Sistema da Autopoiesis (MATURANA e VARELA).</p>	<p>Instrumento: diários de bordo; pesquisa efetuada pelos alunos nos sites de Língua Inglesa.</p>	<p>Os resultados revelaram melhoras na pronúncia e escrita das palavras em L2 e maior autonomia na relação sujeito-máquina.</p>
<p>SANTOS (2009) A relevância da memória na aprendizagem de língua estrangeira: apreensão e retenção das ideias contidas no texto.</p>	<p>Investigar os processos cognitivos utilizados por alunos da rede pública de ensino regular para reter e recuperar informações nas aulas de língua inglesa.</p>	<p>Teorias e estratégias de aprendizagem sob a perspectiva de alguns teóricos dessa área (IZQUIERDO; 2003; HOUZEL, 2002; PINTO, 2001; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2003; MATLIN, 2003; MILLER, 1956; STERNBERG, 2000; GARDNER, 2003).</p>	<p>Instrumentos: questionário informativo, pequenos textos, folha de resposta e diários reflexivos aplicados a alunos do ensino fundamental das escolas da rede pública.</p>	<p>Os resultados evidenciaram que a grande maioria dos alunos não conseguiu lembrar de todas as informações que lhes foram requisitadas. Essa evidência demonstra que os mesmos ainda não foram capazes de utilizar, conscientemente, os seus processos cognitivos.</p>

OLIVEIRA (2011)	Acompanhar e analisar o	Categorização triádica das	Estudo de caso com caráter	Os resultados evidenciaram que os
-----------------	-------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------------

Linguagem e Cognição: Aquisição e Desenvolvimento de Linguagem, Processos Referenciais e Relacionais.	processo leitor de um professor de espanhol como língua estrangeira no ciberespaço, tendo como foco a multimodalidade.	imagens no ciberespaço (leitura no ciberespaço).	exploratório (RAMPAZO, 2005; BABIE, 2008). Instrumentos: entrevista, questionário, protocolos e gravações do GTK.	participantes da pesquisa leem textos verbais no ciberespaço movimentando o cursor do mouse como se fosse seus dedos sobre uma folha de papel a percorrer linha a linha da esquerda para a direita. Outro aspecto apontado diz respeito à experiência de leitura no ciberespaço (conhecimentos prévios), a qual pode ser o fator que contribuiu com o modo de leitura utilizado pelos participantes. Além disso, a transposição de materiais em sala de aula, bem como seu uso, também podem interferir no modo como o sujeito transpõe os materiais da internet para as aulas. Dessa forma, o papel que a formação tem para a vida profissional e para a práxis do professor não pode ser descartado e a formação direcionada às TICs deve fazer parte do currículo acadêmico.
SILVA (2012) Cognições de professores sobre pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE – um estudo “Q”.	Investigar as cognições, concepções e pontos de vista de professores em serviço e formadores de professores de LE sobre o papel e a relevância de se fazer pesquisa.	Cognição (BORG, 2003).	Pesquisa qualitativa e interpretativista. Método Q (programa PQ Method 2.11) Instrumentos: grupo focal e entrevistas semi-estruturadas.	Os resultados apontaram que houve convergência entre os grupos de participantes sobre as pesquisas na área de ensino e aprendizagem, principalmente no que refere à relação teoria e prática; contribuições da LA para a formação de professores; à prática reflexiva de LE; relação universidade-escola; cognições de professores sobre a relevância das pesquisas em LA para a prática e sobre os formadores e a (re)construção do saber docente na pesquisa em LA. Contribuição com a formação docente inicial e continuada ao terem obtido conscientização e postura crítica perante suas práticas e compreensão de seus papéis.
PAZ (2006)	Investigar como se processa	Paradigma Indiciário de	Instrumentos: 21 diários reflexivos	Os resultados revelaram que, se for

Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua.	a formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua (PL2) em três professoras em formação inicial do Curso de Letras da UFSM.	Ginzburg (1989); categorias da Análise do Discurso de Gee (1999); categorias dos Parâmetros Cognitivos do Modelo Cultural da Mente Comum de D'Andrade (1987), Teoria do Desenvolvimento de Conceitos de Vygotsky (1992). A fundamentação teórica do estudo foi centrada em três eixos principais: (1) formação de professores, (2) formação de conceitos e (3) leitura.	produzidos pelas três acadêmicas após ministrarem aulas para alunos hispanofalantes de um curso de extensão do laboratório de Português para estrangeiros (PPE). Pesquisa-ação educacional, segundo o Modelo Holístico de Richter (2004,2005).	mantida uma determinada rotina de leituras bem fundamentadas, associadas a uma filosofia de trabalho metódico, persistente e consciente, mantendo o giro da espiral planejamento-ação-reflexão, é possível afirmar que esse procedimento vai conduzir ao saber sobre o saber fazer genuinamente professoral, permitindo transformações não só individuais como coletivas.
SARDO (2007) A afetividade como argumento para o aprendizado de línguas estrangeiras na terceira idade.	Investigar o papel desempenhado pela afetividade no processo de se aprender inglês na terceira idade.	Afetividade.	Estudo qualitativo: dois grupos constituídos de aprendizes brasileiros idosos.	Os dados levam a crer que uma abordagem de ensino para idosos que entremeie cognição e afetividade apresenta melhores condições de aprendizado.
COSTA (2008) A autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa.	Verificar as possibilidades de autoria coletiva no EquiText, em ambiente informatizado na Web, de professores em formação (graduação e extensão) da língua inglesa como língua estrangeira.	Conceitos do enunciado, das relações dialógicas, do texto (BAKHTIN) e da presencialidade (AXT).	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Três experimentos: dois, na Instituição de Ensino Superior 1, IES 1, com estudantes voluntários da Licenciatura em Língua Inglesa; e um terceiro, na IES 2, com professores de inglês em serviço.	Houve possibilidades de constituição de um autêntico espaço-tempo de produção de autoria coletiva, a partir da conjunção de, pelo menos, duas condições: um espaço-tempo tecnológico de escrita colaborativa (o EquiText); um espaço-tempo pedagógico constituído pelos princípios da interação dialógica, simultaneamente atualizável, nos três planos das manifestações procedurais, das interações entre os participantes, e das relações com o próprio texto colaborativo em construção.

<p>CALLEGARI (2008) Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo.</p>	<p>Investigar o grau da motivação de alunos e professores brasileiros em nove turmas de espanhol de um dos Centros de Estudos de Línguas da cidade de São Paulo em contextos formais de aprendizagem.</p>	<p>Conceitos de emoção e cognição.</p>	<p>Alunos e professores brasileiros em nove turmas de espanhol de um dos Centros de Estudos de Línguas da cidade de São Paulo.</p> <p>Metodologia mista: estudo quantitativo e qualitativo (estudo de caso e pesquisa-ação).</p>	<p>Com base nos resultados obtidos, foi possível afirmar que tanto os alunos como os professores de espanhol envolvidos no estudo estavam motivados.</p> <p>Houve discrepância entre as estratégias que a professora participante da pesquisa utilizou e as que de fato foram observadas em sala de aula. Percebeu-se também divergências quanto à opinião de alunos e professores sobre o grau de motivação em determinadas atividades. Outro aspecto salientado nesse estudo refere-se à implementação de mudanças pedagógicas ocasionando em um incremento na motivação dos alunos.</p>
<p>HODGSON (2010) Breaking down and building up: metáforas conceituais e ensino/aprendizagem de verbos de duas ou mais palavras.</p>	<p>Analisar a relação entre metáfora conceitual e cognição, particularmente às partículas <i>up</i> e <i>down</i> em verbos frasais em inglês.</p>	<p>Teoria da Metáfora Conceitual (TMC), de Lakoff e Johnson.</p>	<p>Pesquisa-ação Alunos e professores de inglês como LE.</p>	<p>Com base no método da pesquisa-ação, esse estudo sugeriu procedimentos de ensino por meio de metáforas conceituais como ferramenta facilitadora no ensino e na aprendizagem de verbos frasais por alunos e professores de inglês como LE.</p>
<p>GUEDES (2012) O processamento cognitivo da compreensão na leitura instrumental em inglês no ensino médio profissionalizante.</p>	<p>Compreender textos em inglês sob a ótica da Abordagem Instrumental, de modo a verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em língua inglesa dos estudantes do ensino médio profissionalizante.</p>	<p>Abordagem Instrumental, processamento cognitivo da leitura, modelos de leitura de base psicolinguística e estratégias cognitivas e metacognitivas da leitura. Kleiman (1989, 1995, 2002), Kato (2007), Leffa (1996), Tomitch (2008), Silveira (1999, 2005a, 2005b), Santos et al. (2009), Ramos (2004 et al., 2005), Goodman (1967, 1987), Nuttal (1982) e Hutchinson e Waters (1987).</p>	<p>Sujeitos: alunos do ensino médio profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Porto Seguro.</p> <p>Instrumentos: questionários de sondagem, teste de compreensão de texto, teste cloze e protocolos verbais.</p> <p>Pesquisa qualitativa.</p>	<p>Os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos ativou o conhecimento prévio e conseguiu identificar as ideias centrais do texto por meio de inferências simples. Entretanto, foi verificado que o desempenho dos alunos foi prejudicado devido às dificuldades com o vocabulário e o conhecimento sistêmico da língua inglesa.</p>

<p>LANGE (2010) Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Investigar a prática de formulação na fala-em-interação em aulas de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a relação entre a prática de formular e a cognição socialmente compartilhada, bem como a relação das formulações com o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).</p>	<p>Método: Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).</p> <p>Instrumentos: gravações audiovisuais de aulas de inglês de uma escola estadual situada na periferia de Porto Alegre.</p>	<p>Com base nos resultados, evidenciou-se que a prática da formulação foi uma prática recorrente utilizada pela professora para conduzir a aula. As formulações auxiliaram no destaque e na exposição da construção de conhecimento realizada no grupo, bem como na checagem de entendimento e na resolução dos problemas de intersubjetividade por meio do reparo em terceira posição. Além disso, a análise das interações revelou o engajamento dos participantes com a construção conjunta de conhecimento.</p>
<p>SILVA (2009) Crenças e desenvolvimento de professores em um contexto comunicativo.</p>	<p>Investigar a relação entre o conjunto de crenças de dois professores e o seu processo de desenvolvimento como professores de inglês como LE.</p>	<p>Crenças.</p>	<p>Pesquisa etnográfica com dois professores de inglês de uma instituição privada em Niterói, no Rio de Janeiro.</p> <p>Instrumentos: narrativas pessoais e observação de aulas.</p>	<p>A análise dos dados evidenciou que a compreensão do complexo relacionamento entre a cognição desses professores e a sua prática, era, em sua maioria, gerenciada pelo seu conjunto de crenças.</p>
<p>SANTOS (2010) Compreensão oral em língua inglesa e conhecimento metacognitivo de professores em formação inicial.</p>	<p>Investigar como se caracteriza o conhecimento metacognitivo (CM) de professores em formação inicial de um curso de Letras-Inglês de uma universidade pública de Campina Grande (PB), sobre os fatores que afetam a Compreensão Oral (CO) em inglês; e como esses alunos-professores veem a utilização do CM sobre CO como professores de língua inglesa.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Seis professores em formação inicial de um curso de Letras-Inglês de uma universidade pública de Campina Grande (PB).</p> <p>Pesquisa etnográfica de base interpretativista.</p> <p>Instrumentos: diários de CO, discussões em grupo e entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>Os resultados indicaram que os participantes desenvolveram o CM sobre os fatores que afetam a CO em inglês (emissor do texto oral, ao ouvinte e ao material e/ou veículo do texto). Além disso, os participantes expuseram como utilizariam o CM como professores em suas salas de aula e também como utilizam-no nas atividades de CO que aplicaram com seus alunos.</p>

<p>RAMOS (2011) Raising pragmatic awareness of similar structures in English through relevance theory.</p>	<p>Obter uma interação bem sucedida no aprendizado de inglês, na qual professores deveriam destacar as formas linguísticas e as regras sintáticas, bem como reconhecer a língua como sócio-culturalmente enraizada.</p>	<p>Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995).</p>	<p>Professores de LI.</p>	<p>Foi possível integrar aspectos naturais da cognição humana com o processo de inferências de enunciados, objetivando a consciência pragmática da LI, ou seja, uma interação comunicativa bem sucedida.</p>
<p>SIEBRA (2012) Cognição, linguagem e estereótipos acerca de pessoas deprimidas: estudo em três categorias profissionais.</p>	<p>Analisar a cognição, a linguagem e os estereótipos de pessoas deprimidas, envolvendo profissionais da saúde, professores de línguas e outros profissionais.</p>	<p>Conceitos de crença, categorização social e Modelo de Categoria Linguística.</p>	<p>Profissionais da saúde, professores de línguas (português e inglês) e outros profissionais (nível médio e superior).</p>	<p>Foi possível comprovar uma codificação linguística mais positiva dos profissionais de Saúde quanto aos deprimidos, apontando ainda para um olhar mais humano desse profissional, indiferente ao fato de se ser ou não deprimido (LEB), ou de se pertencer ou não à sua categoria profissional (LIB). O viés linguístico intergrupai (LIB) nas três categorias investigadas se evidenciou na forma como cada categoria codificou a si própria mais favoravelmente, de acordo com os pressupostos teóricos.</p>

APÊNDICE B

Quadro sintético das pesquisas internacionais (Baseado em GAMERO, 2011; QUEVEDO-CAMARGO et al., 2011)

Autor/ano	Objetivos	Perspectiva teórica	Contexto/metodologia	Resultados
CHEN; CHENG (2013)	Examinar o que ocorreu antes, durante e após as visitas do supervisor/orientador em momentos de estágio de uma aluna-professora (nativa) em uma sala de aula gerenciada por uma professora de inglês não-nativa em Taiwan.	Teorias sobre supervisão; sociocultural de Vygotsky.	<p>Estudo de caso.</p> <p>Escola de Taiwan (participa do projeto que tem como foco o desenvolvimento profissional de professores de inglês não-nativos em Taiwan.</p> <p>Instrumentos: entrevistas semi-estruturadas; questionários; narrativas.</p> <p>Análise dos dados – <i>Grounded Theory</i> (STRAUSS & CORBIN).</p> <p>2 professoras não-nativas de inglês (ensino fundamental).</p>	A orientação prescritiva adotada pela professora orientadora não ajudou a professora a autorregular-se e proporcionou um impacto no seu modo de ensinar e pareceu como certa ameaça à sua identidade linguística e cultural. Sendo assim, esse tipo de orientação caminhou na contramão da literatura profissional ao evidenciarmos melhoras no desenvolvimento profissional de uma das professoras.
HU (2013)	Examinar como os professores chineses de inglês reagem ao uso do método de ensino de inglês embasado em tarefas.	Ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT); Crenças.	<p>Educação básica: 30 professores de inglês de 6 escolas públicas chinesas, 11 do ensino fundamental e 19 do ensino médio.</p> <p>Instrumentos: entrevistas semiestruturadas e observação de aulas.</p>	Os resultados evidenciaram que as reações dos professores a esse método variaram desde a sua negação, aceitação passiva, à sua ativa aplicação em sala de aula, atuando como examinadores, técnicos e exploradores do método proposto. Além disso, houve sucesso no desenvolvimento curricular e melhora alcançada por esses professores ao sugerirem uma perspectiva diferente se comparada ao modelo tradicional de ensino chinês. Os professores que aplicaram de forma ativa esse método em sua prática demonstraram focos instrucionais diferentes em termos de seleção e implementação das tarefas.

WHYTE; ALEXANDER (2014)	Fornecer desenvolvimento profissional para os professores; obter compreensão da prática docente e reflexão, bem como gerar exemplos de aulas embasadas no uso de tecnologias interativas para servir de modelos para outros professores. Explorar o desenvolvimento do professor ao integrar a tecnologia em sala de aula e refletir sobre os fatores pedagógicos inerentes a esse contexto.	Ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT).	Aulas de LI como LE – escolas francesas. Estudo de caso. Instrumentos: gravação audiovisual de aulas; questionários; entrevistas semiestruturadas; grupos focais e comunidades online para discussões. Nove professores de inglês como LE na França.	Os resultados variaram de acordo com cada contexto e níveis de experiências dos professores no ensino de LI como LE. Houve uso conservador e limitado das ferramentas tecnológicas pela maioria dos professores; somente dois dos professores criaram e implementaram uma proporção significativa de atividades orientadas. O estudo salientou necessidade de apoio pedagógico, bem como treinamento para uso das ferramentas tecnológicas. A potência do ensino de línguas baseado em tarefas com o intuito de promover aulas de línguas mais eficazes.
BRUBACHER (2013)	Explorar discursos de professores sobre o desenvolvimento do letramento em inglês com alunos do ensino fundamental por meio de análise de sua filosofia sobre ensino e reflexões a respeito de letramento.	Percepções, crenças, atitudes e ideologias (discurso).	Instrumentos: entrevistas com 2 professoras de inglês como segunda língua de 2 escolas de Ontario.	O discurso das professoras revelou uma definição de educação que incluiu a totalidade da experiência dos alunos, não apenas o que foi aprendido na sala de aula. Houve valorização do conhecimento dos alunos (língua materna) e de suas experiências pessoais e com a aprendizagem.
ANGAY-CROWDER et al. (2013)	Examinar como o aporte teórico de multiletramentos poderia ser utilizado no ensino de adolescentes multilíngues.	Multiletramentos.	Programa de verão patrocinado pela associação da América Latina (LAA) em uma cidade no sudeste dos Estados Unidos. 12 alunos do 7º e 8º anos.	Houve desenvolvimento de liderança nos alunos ao trabalharem como grupos; e fortalecimento de futuras práticas pedagógicas na implementação de um currículo multiletrado em outros contextos educacionais.
YILDIRIM (2013)	Avaliar o impacto de portfólios no estímulo à autonomia dos participantes.	Autonomia na aprendizagem de línguas.	Curso intitulado Habilidades de ensino de línguas II, no Departamento de ensino de LI da Universidade da Cukurova, Adana, Turquia. Instrumentos: entrevistas semiestruturadas; questionários, portfólios. 31 alunos-professores de um 3º ano do departamento de ensino de LI.	O uso dos portfólios auxiliou os alunos-professores a tornarem-se autônomos, mais responsáveis e conscientes sobre seu desenvolvimento pessoal e profissional.

NGUYEN, M. H. (2013)	Analisar, comparar e contrastar as estruturas dos dois currículos e examinar como o desenvolvimento desses currículos foi ajustado pelos distintos fatores contextuais.	Cognição e cognição situada.	Duas universidades (Austrália e Vietnã): Dois alunos-professores com experiências na área de ensino de línguas. Instrumentos: Análise de documentos e entrevistas.	Os dados revelaram que cada currículo incluiu todos os seis domínios de conhecimento sugerido por Richards (1998): teorias de aprendizagem; habilidades de ensino; habilidades comunicacionais; conhecimento sobre a língua e suas teorias; conhecimento pedagógico e tomadas de decisão; conhecimento contextual. Além disso, ficou evidenciado a presença dos domínios constituintes dos currículos e os fatores contextuais que embasam as estruturas de cada programa.
SAQLAIN; MAHMOOD (2013)	Explorar e identificar as percepções de professores de LI sobre o uso da tecnologia na aprendizagem de línguas em uma universidade da Arábia Saudita.	Novas tecnologias; Percepções e crenças.	Pesquisa qualitativa. Instrumentos: entrevistas e notas de campo. Universidade da Arábia Saudita: 14 instrutores de línguas não-nativos.	Os dados evidenciaram que mesmo não tendo certeza sobre a eficácia dos recursos tecnológicos, os professores tinham clareza sobre o seu papel como professores e facilitadores de inglês. Além disso, eles ressaltaram a importância do uso das tecnologias, bem como as barreiras e dificuldades no seu uso.
EL KADRI; ROTH (2013)	Articular o desenvolvimento do professor em práticas colaborativas (coteaching) no PIBID com relação às mudanças de relações sociais que moldaram e foram moldadas pelos participantes desse programa.	Ensino colaborativo; Perspectiva sócio-cultural.	PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docente no Brasil. Sujeito: uma aluna-professora do PIBID. Instrumentos: gravação em áudio de sessões reflexivas em grupos sobre suas experiências no PIBID e em apresentações individuais.	O estudo sugere que analisar as relações sociais em programas de educação de professores pode ser a chave para compreender como alguém se desenvolve pessoalmente e se torna um professor em contextos que favorecem essas interações. A experiência de ensino e as relações sociais, especificamente, são condições para o desenvolvimento do professor.

SARIGOZ (2013)	Analisar o ajuste no nível do	Percepções.	Instrumentos: questionários.	Os dados indicam que os alunos-
----------------	-------------------------------	-------------	------------------------------	---------------------------------

	uso da língua estrangeira nas falas de professores nas sessões de microensino com alunos-professores na perspectiva da comunicação; compreensão dos aprendizes e instrução de LE.		Cursos de metodologia de ensino de inglês como LE na Turquia - 43 alunos-professores.	professores têm que focar na necessidade de ajustar o nível de língua inglesa em suas falas com o intuito de fazer com que as atividades solicitadas fiquem mais reais e eficazes possível. Dessa forma, esse ajuste pode aumentar a eficácia na prática docente dos AP, dos instrutores, das aulas, e nos sistemas de ensino desde que eles façam uso desses ajustes.
BARNES; LOCK (2013)	Estabelecer quais valores os alunos de uma universidade coreana exercem sobre atributos eficazes de professores de línguas estrangeiras.	Percepções.	Instrumentos: questionários. Universidade coreana feminina: 222 alunos de 11 turmas de vários cursos da universidade.	Os resultados confirmam que os estudantes consideram importantes a maioria dos atributos (estabelecimento de bom relacionamento; trabalho com diferentes níveis de proficiência; bom preparo; encorajamento à participação; fornecimento de syllabi claro e compreensivo) no desenvolvimento do professor. A qualificação dos professores e proficiência linguística são considerados mais importantes do que bom relacionamento entre os alunos.
LIN et al. (2014)	Investigar se a aprendizagem colaborativa mediada por computadores e professores pode ser comparada aquela adquirida individualmente.	Aprendizagem colaborativa e mediada por computadores.	Escola (sala de aula) de ensino fundamental no nordeste de Taiwan equipada com tecnologias: 76 alunos de 3 salas de aula do ensino fundamental.	A aquisição de vocabulário, colaborativamente, em um ambiente fortalecido pela tecnologia superou os outros grupos na retenção de vocabulário. A análise do comportamento do grupo antes do uso dos computadores explicou sua melhor performance comparadas à dos outros grupos na aprendizagem e retenção de vocabulário.

BAURIN (2013)	Explorar estórias de desenvolvimento de	Expectativas de professores; Desenvolvimento de	Pesquisa narrativa.	Os dados revelam o processo de autoridade no desenvolvimento
---------------	---	---	---------------------	--

	professores experienciadas por professores de inglês como LE em um seminário de graduação no Vietnã.	professores.	Instrumentos: documentos do curso; diário profissional do autor do curso; portfólios dos alunos. Campus da universidade nacional do Vietnã (curso no programa de mestrado em ensino de inglês como LE e LA): 9 professores participantes do curso com experiência de, no mínimo, 2 anos.	profissional em experiências de vida, bem como as expectativas dos professores quanto ao curso ministrado, as quais foram legalizadas reconstruções que apresentam o desenvolvimento do professor como um processo não-linear de construção de habilidades, mas como um processo multifacetado incluindo preocupações pessoais e prioridades e compromissos profissionais.
HONGBOONTRI; KEAWKHON (2014)		Crenças e percepções.	Instituto de línguas da Universidade de Hope: 62 professores de inglês como língua estrangeira responderam. Instrumentos: questionários; entrevistas semi-estruturadas; observação de aulas.	Os dados mostraram a relação recíproca entre a cultura escolar e as práticas instrucionais do inglês como língua estrangeira nesse instituto. Houve forte evidência nas correlações entre as variáveis organizacionais escolares (certeza dos professores; compreensão; colaboração; reclamações; avaliação; estabelecimento de metas; gerenciamento do comportamento dos alunos; envolvimento dos pais; oportunidades de aprendizagem): quanto maior a participação dos professores de forma colaborativa na avaliação e planejamento das metas da escola, maior a segurança; certeza dos professores em suas práticas institucionais; quanto maior a colaboração entre eles, maior o desenvolvimento profissional.
KURT; KURT (2013)	Estabelecer os efeitos de um espaço de aprendizagem sobre aprendizes, professores e programas de línguas.	Teorias de aprendizagem.	Cursos particulares de inglês desenvolvidos em Ledra/LokmaciMilieu – Cyprus: 80 pessoas entre 14 e 85 anos, escolhidas aleatoriamente no projeto/cursos oferecidos.	Ledra/LokmaciMilieu tem se tornado uma sala de aula ao ar livre, um espaço de aprendizagem para aprendizes que passam o tempo nesse local para praticar e relacionar o que eles aprendem em suas aulas de inglês. O estudo revela a influência de um espaço de aprendizagem sobre aprendizagem e/ou sobre prática da LI e atesta como esses espaços podem moldar os programas de inglês e promover participação/motivação na

				aprendizagem de inglês.
WANG; LIN (2013)	Examinar como o profissionalismo do professor é representado nesses discursos políticos e como esse profissionalismo impacta o processo de ensino e aprendizagem de inglês nesses países.	Inglês como língua global nas políticas educacionais contemporâneas.	Programas de recrutamento de professores (NEST) de inglês no Japão, Coreia, Hong Kong e Taiwan.	O profissionalismo do professor tem sido designado a uma agenda diferente pelos governantes que prescrevem as normas do falante nativo e legitima professores nativos desqualificados e inexperientes na profissão de professores de LI. De acordo com os resultados, há necessidade de se avaliar a eficácia dos programas de recrutamento de professores nativos de LI.
RÄTTYÄ (2013)	Criar métodos de ensino de gramática que possam ser usados e estabelecer a base teórica para esses métodos. Descrever um método de ensino denominado "languaging" (procedimento onde os alunos falam sobre seus processos de pensamento e estratégias que usam quando fazem algum exercício) na perspectiva de um projeto de pesquisa educacional em andamento em 2 universidades Finlandesas. Examinar as ideias da mudança conceitual teórica como uma base para o estabelecimento de um novo método de ensino de gramática.	Bases de Conhecimento do professor (SHULMAN).	Duas Universidades finlandesas: alunos professores.	Os dados evidenciaram que o conhecimento conceitual dos alunos sobre os elementos constituintes de uma frase é sempre limitado. Além disso, o processo de construir significado foi surpreendentemente difícil para alguns alunos-professores. Dessa forma, mudança conceitual é difícil se, ao invés de do conhecimento exato da existência de categorias como um todo, aos alunos são ensinados apenas partes das categorias linguísticas com vaga definição de conceitos.
GLAS; CÁRDENAS-CLAROS (2013)	Estimular a motivação intrínseca e o fortalecimento democrático por meio de uma combinação de conteúdo cultural significativo, incluindo suporte tecnológico à participação do estudante e autorreflexão em duas propostas pedagógicas para o ensino de língua inglesa.	Autonomia e identidade.	Curso oferecido por um programa educacional para professores de inglês no Chile: 89 alunos-professores de 1º ano.	A proposta apresentada parece ter sido sustentada com base nos dados analisados. A combinação de estímulos e alta reflexão sobre conteúdo cultural com formas de aprendizagem que respondam às necessidades psicológicas dos alunos à autonomia tende influenciar de forma positiva sua motivação intrínseca e encorajar o fortalecimento, possivelmente em

				processos transformadores e reflexivos.
OWEN; DUNMILL (2014)	Possibilitar um acompanhamento mais próximo de possíveis incorporações de novos conhecimentos profissionais, prática e crenças, assim como uma exploração de como os participantes constroem seus conhecimentos e fazem sentido de sua aprendizagem.	Comunidades de prática.	Aprendizagem profissional virtual e programa de desenvolvimento: 2 professores (ensino superior e educação básica).	Os dados mostraram que houve mudanças nas crenças de professores sobre ensino e aprendizagem correspondem em mudanças na prática profissional e nas experiências de aprendizagens dos alunos.
BIRBIRSO (2014)	Analisar um paradoxo de problemas educacionais da Etiópia: a crise na proficiência linguística de professores de inglês como língua estrangeira e os discursos de ajudas internacionais e a transformação do sistema educacional.	Modelo cascata (STRAUSS; CORBIN).	Ensino regular e de graduação: 25 professores e educadores de professores escolhidos aleatoriamente.	O problema relacionado à limitação da proficiência linguística é o efeito da precária condição de vida e trabalho que advém das práticas políticas ditatoriais de liderança pelos agentes do estado local. Não importa os planos de transformação ou os programas de treinamento que são promovidos naquele contexto social – se eles suprimem as condições básicas de sobrevivência, não haverá possibilidade de desenvolver um bom nível de proficiência e nem competência profissional.
WANG et al. (2013)	Apresentar uma pesquisa comparativa de currículos em programas de formação docente de chinês como língua estrangeira na China e na Austrália.	Desenvolvimento de currículos.	Programas de educação de professores de chinês como língua estrangeira na China e na Austrália: seis Educadores de professore e seis professores em pré-serviço chineses e australianos.	Os professores de chinês como língua estrangeira precisam considerar iniciativas que aumentem o conhecimento de conteúdo pedagógico e a sua empregabilidade. No que se refere à internacionalização do currículo, será preciso desafiar a sua natureza e seus paradigmas. Houve necessidade de mudanças nos currículos, considerando o contexto histórico, político, socioeconômico e pedagógico do ensino.
CIROCKI et al. (2014)	Observar se os professores	Reflexão sobre ação e	Ensino de ESL – regular: 45 ESL	Os professores consideraram as

	de ESL de Srilanka conduzem pesquisas em suas salas e se eles se consideram profissionais reflexivos; Investigar as razões pelas quais os professores desse contexto desenvolvem ou não pesquisas em suas salas e como eles utilizam os dados que eles geram em suas pesquisas.	reflexão na ação (SCHÖN).	professores de Srilanka – 9 homens e 36 mulheres – nos níveis infantil, fundamental e médio.	pesquisas de sala de aula e as práticas reflexivas como importantes e elementos úteis na carreira do professor; positivo impacto no seu crescimento pessoal e profissional. Além disso, eles afirmaram que a pesquisa em sala de aula deveria ser um dever do professor de ESL e um elemento de ensino obrigatório. Ainda não há impactos das práticas reflexivas dos professores de Srilanka.
LUCIE MOUSSU (2013)	Discutir como os centros de escrita ao prepararem e auxiliarem os alunos de ESL podem influenciar sua preparação acadêmica, expectativas e experiências; fornecer melhor compreensão de como os WC poderiam suprir as necessidades dos alunos; demonstrar a importância de se iniciar diálogos entre os alunos de ESL, instrutores de ESL, tutores, diretores e professores das universidades.	Teorias de Ensino.	Centros de escrita para alunos de ESL.	De acordo com os resultados, ainda há desencontros de objetivos entre os alunos de ESL e os instrutores dos centros de escrita acadêmica; os instrutores precisam conhecer as teorias que embasam as práticas desses centros e discutir com os alunos de ESL sobre essas teorias para prepará-los de forma mais eficiente; ignorar, criticar os métodos utilizados pelos centros não irá favorecer uma escrita acadêmica eficiente; necessidade de pesquisas sobre as variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos e o sucesso acadêmico.
PHU VU; VIEN CAO; LAN VU; JUDE CEPERO (2014)	Investigar quais fatores guiam o sucesso de aprendizes em ambientes de treinamentos online.	Bases do Conhecimento.	Cursos online de educação continuada de professores: 512 professores.	Os aprendizes consideraram importante ter autodisciplina para concluir os cursos online; necessidade de completar o curso em função das expectativas de diretores de escolas. O estudo foi de grande contribuição para a escassez de investigações sobre desenvolvimento profissional virtual.

APÊNDICE C

Pesquisa-ação: Revisão Nacional

Autor/ano/título	Objetivos	Perspectiva teórica	Contexto/metodologia	Resultados
MOSER (1995) O papel da afetividade no processo de aprender língua estrangeira na escola de 1º grau	Criar uma implantação de novas sistemáticas de atuação dos sujeitos, isto é, mudanças na situação existente em sala de aula, estabilidade na construção do processo de aprender devido às situações experienciadas nas séries seguintes e se a energização trabalhada sofreu influências ou se manteve.	Pesquisa-ação interventiva. Teorias de ensino e aprendizagem.	Escola regular pública.	O estudo do papel da afetividade (motivação) nesse contexto específico de ensino se mostrou relevante na medida em que os resultados obtidos por meio da análise pôde trazer implicações importantes para o professor de LE e para a sua prática.
FARIAS (1999) Entrevista escolar: uma possibilidade de construção de meta-conhecimento?	Analisar a entrevista como instrumento de eliação de dados sobre estratégias de aprendizagem de língua estrangeira (LE) no contexto escolar, além de trazer contribuições para os professores que trabalham com a perspectiva de se tornarem pesquisadores de sua ação.	Pressupostos sócio-interacionistas (VYGOTSKY, 1930; 1984; 1934; 1987) e, enunciativo-discursivos (BAKHTIN/VOLOCHIN, 1929; 1979; BRONCKART, 1997).	Instrumentos: questionário e de entrevistas gravadas em áudio. Centro de idiomas localizado em um bairro de periferia de classe média, na cidade de São Paulo.	A análise revelou questões problemáticas na organização e na condução das entrevistas, motivadas pelo duplo papel da pesquisadora enquanto entrevistadora e professora, bem como por seu desconhecimento do instrumento utilizado. A análise revelou também as estratégias de estudo de inglês como língua estrangeira (LE) utilizadas pelos alunos, conforme objetivado, bem como a importância das entrevistas para o contexto escolar.
BEZERRA (2000) Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional.	Focalizar o processo de construção de conhecimentos e da identidade profissional de licenciandos e da professora pesquisadora em aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa.	Pesquisa-ação (reflexão sobre a própria prática).	Não consta.	Com base na pesquisa, são propostos encaminhamentos para que a formação inicial dos licenciandos privilegie a construção de conhecimentos para uma prática crítica e teoricamente informada.
BEDIM (2000) O simbólico-	Investigar os entraves bloqueadores de uma	Teoria da Abordagem Transversal; Dimensão	Estudo qualitativo; Pesquisa-ação existencial de René Barbier.	Os imaginários que se fizeram emergir revelam que a instância simbólico-

imaginário do professor em formação como possibilidade de um novo saber/fazer da língua inglesa.	aprendizagem significativa da língua inglesa, desvelá-los para viabilizar um repensar e uma nova postura com relação a esse ensino, tendo como referencial o campo simbólico-imaginário.	simbólico-imaginária e da complexidade.		imaginária - presente no cotidiano - possibilita indicar as diversidades, desatar as amarras do que está instituído no fazer do professor em sala de aula, em suas práticas e crenças, para desvendá-las e gerar emancipação, transformação.
ALBUQUERQUE (2001) A poesia como recurso pedagógico na aula de Língua Estrangeira (Inglês) numa abordagem comunicativa.	Investigar a utilização de recurso que contribua para resultados significativos no processo ensino-aprendizagem de línguas.	Abordagem comunicativa.	Autorreflexão: experiência como professora de Inglês na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no interior do estado do Ceará. Pesquisa de sala de aula; pesquisa-ação.	A partir do material coletado foram explorados os valores e significados que sustentaram essa ação na visão de seus participantes (professores e alunos), tais como: participação, interesse e percepção de aprendizagem.
AVELAR (2001) Mudança na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico.	Implementar uma proposta de avaliação coerente com a realidade do contexto de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) de uma escola de ensino médio e técnico da região sudeste do país, a fim de se analisar o efeito retroativo dessa proposta no aumento da percepção de professor e alunos sobre o ensino/aprendizagem bem como da participação destes no desenvolvimento da própria aprendizagem.	Não consta.	Pesquisa-ação de base etnográfica. Escola de ensino médio e técnico da região sudeste do país.	Não consta.

<p>ROCHA (2001) A construção colaborativa dos sentidos na leitura de textos em Inglês, dentro de dois contextos interacionais distintos: presencial e via rede.</p>	<p>Investigar a construção colaborativa da aprendizagem de leitura de textos em inglês, com o objetivo de oferecer alguns subsídios que orientem futuros professores interessados em usar os recursos da Internet como meio para o ensino de leitura em língua estrangeira.</p>	<p>Concepções de leitura (processo interativo).</p>	<p>Pesquisa empírica; pesquisa-ação.</p>	<p>A análise dos dados refletiu o modo de ensinar e aprender afetado pela cultura de ensinar e aprender trazida da experiência tradicional, sendo a principal fonte de problemas.</p>
<p>MACHADO (2001) A conjugação Teoria e prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma Experiência de pesquisa-ação.</p>	<p>Investigar o modo como a pesquisadora conjugava teoria e prática em sua atuação docente dentro de uma instituição que segue a perspectiva comunicativa de ILE (inglês como língua estrangeira).</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação: turma de quinta série do ensino fundamental da rede federal.</p>	<p>Os dados revelaram que aspectos internos (de ordem pessoal) e externos (de ordem institucional) criaram uma verdadeira lacuna entre as intenções da pesquisadora e suas ações reais. Suas atitudes ainda foram muito estruturalistas e behavioristas, indo ao encontro do conhecimento teórico sócio-interacional. Para reverter este quadro de contradições é preciso que o grupo de professores, e que, cada professor com os alunos, se comprometa a trazer à tona estes conflitos, discutindo a relevância do currículo e buscando possíveis soluções.</p>
<p>AZEVEDO (2002) Inglês, língua materna e informática na educação infantil: um esforço pela didática interdisciplinar.</p>	<p>Investigar as estratégias ao integrar três áreas do conhecimento - língua inglesa, língua materna e informática, na Educação Infantil, no sentido de melhorar as habilidades linguísticas das crianças multicognoscentes.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-Ação Educacional. Professores de Educação Infantil em uma escola particular de Santa Maria.</p>	<p>As atividades foram desenvolvidas após os planejamentos com os professores-pesquisadores que partilhavam experiências e materiais bibliográficos sobre a aquisição da escrita e leitura da língua materna, ensino de língua estrangeira, bilinguismo, usos do computador na educação escolar e interdisciplinaridade. A delimitação da oralidade, da escrita e da cultura em língua materna e língua inglesa, o aumento da motivação dos docentes e dos alunos, a troca de informações, reflexividade e integração teoria-prática entre os docentes foram fatores positivos constatados no desenvolvimento deste trabalho.</p>

<p>RAMUNDO (2003) Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar.</p>	<p>Investigar a assimetria discursiva decorrente da hierarquia e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação. Turma de inglês como língua estrangeira de uma escola militar de ensino superior.</p>	<p>Os dados revelaram que o discurso é utilizado para reforçar ainda mais a autoridade do professor, superior hierárquico, levando o aluno ao status de não-pessoa na interação, contrariando a colaboração necessária à construção do conhecimento. Para que o ensino alcance os propósitos desejados, é preciso que haja conscientização e reflexão crítica por parte dos professores, e a acordância entre as diretrizes institucionais.</p>
<p>GARCIA (2003) O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos.</p>	<p>Relatar uma experiência do processo ensino/aprendizagem da modalidade de língua escrita para com alunos de Língua Inglesa como língua estrangeira (EFL).</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; Pesquisa-ação. Instrumentos: diários dialogados via correio eletrônico. Pesquisadora professora; coordenadora de uma escola particular de ensino de línguas; alunos adolescentes com nível intermediário de língua.</p>	<p>Os diários utilizados enquanto instrumento de pesquisa e ensino, se delinearam na tentativa de buscar o interesse, a motivação, produção e aprendizagem mais efetivas de língua escrita, que rompesse com as práticas tradicionais de ensino.</p>
<p>HIRANO (2003) Dificuldade de Aprendizagem? A reconstrução da identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro.</p>	<p>Investigar a identidade de aprendiz de um aluno adulto que se percebia como tendo dificuldade na aprendizagem de inglês como língua estrangeira e discutir o processo contínuo de construção dessa identidade, através do levantamento de suas representações sobre o (não) saber inglês e sobre si mesmo como agente.</p>	<p>Interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 1997); Teoria de desenvolvimento e aprendizagem de (VYGOTSKY); Teoria da enunciação (Bakhtin); Teoria do agir comunicativo (Habermas).</p>	<p>Aula particular de inglês: professora-pesquisadora e um aluno. Pesquisa etnográfica crítica de cunho colaborativo. Estudo de caso; pesquisa-ação.</p>	<p>Os resultados obtidos apontam para uma forte relação entre dificuldade de aprendizagem e identidade de aprendiz, ambas sócio-historicamente construídas e, portanto, passíveis de transformação, conforme mostram as novas representações do aluno.</p>

<p>PINHEIRO (2003) Implementando uma proposta de ações pedagógicas e discursivas em sala de aula de inglês como língua estrangeira: uma pesquisa-ação.</p>	<p>Investigar a implementação de um conjunto de ações pedagógicas e discursivas visando um maior engajamento discursivo dos alunos na construção social do significado.</p>	<p>Concepção dialógica de linguagem e sócio-interacional aprendizagem.</p>	<p>Grupos de nível intermediário em uma instituição federal militar.</p>	<p>Com base na análise, a proposta teórica contribuiu para o aperfeiçoamento da prática da professora pesquisadora, e inversamente, apontou necessidade de reformulação da proposta de acordo com seu exercício profissional.</p>
<p>FREIRE (2003) Dando voz aos aprendizes sobre a validade do ensino de língua estrangeira na escola pública: implicações e aplicações pedagógicas.</p>	<p>Verificar a percepção dos aprendizes sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola pública, contrastar a prática pedagógica à realidade psicológica dos aprendizes e sugerir um material instrucional capaz de motivar a participação dos alunos e constituir-se instrumento de reflexão para professores de língua estrangeira.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação, interpretativista e estatística descritiva. Instrumentos: questionários, narrativas geradas em entrevistas. Alunos da 6ª série de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro.</p>	<p>Os resultados indicam que os aprendizes não veem nenhuma justificativa para aprenderem uma língua estrangeira na escola pública e a experiência de aprendê-la é um desafio. No entanto, o desenvolvimento de materiais em linha com a realidade social e psicológica dos sujeitos geraram maior participação na sala de aula e possibilitaram a construção de competências que vão além da sala de aula de língua inglesa.</p>
<p>FONSECA (2003) O texto literário: aprofundamentos de leitura e transformações na aula de Língua Inglesa.</p>	<p>Investigar se a leitura literária seguida de sua discussão poderia levar a um aprofundamento que propiciasse a construção de conhecimentos novos e transformações positivas na aula de Inglês como Língua Estrangeira.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Grupo de alunos de nível intermediário de um curso particular de inglês. Pesquisa-ação; estudo qualitativo. Instrumentos: diários, gravação em vídeo de conversas entre a professora-pesquisadora e os alunos.</p>	<p>O resultado indica resposta positiva às questões propostas na pesquisa.</p>

<p>LUCIOLI (2003) As perguntas como mediadoras na construção de conhecimentos.</p>	<p>Verificar de que forma as perguntas, enquanto mediadoras no processo de construção de conhecimentos, são utilizadas nas aulas de língua inglesa.</p>	<p>Freire; Faundez (1985), Freire (1987), Doff (1988), Fernandes (1992), Magalhães (1994), Jesus (2000) e Gomes (2002) Conceitos de mediação e de ZPD: Vygotsky (1930; 1998), Daniels (1993), Rego (1995), Oliveira (1997), Baquero (1998), Schneuwly (1992) e Romero (1998). Habermas (1985, 1987), Siebneichler (1989); Ingram (1993); Bronckart (1997).</p>	<p>Pesquisa etnográfica; pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993). Centro universitário: alunos do curso de Licenciatura em Letras e a professora-pesquisadora.</p>	<p>A análise dos dados aponta para uma modificação no tipo de perguntas feitas pela professora-pesquisadora no decorrer das aulas, bem como para um aumento no número de perguntas feitas pelos alunos.</p>
<p>FONSECA (2004) Interação professor-aluno por e-mail no ensino-aprendizagem de inglês: uma pesquisa-ação.</p>	<p>Propor uma nova prática de interação entre professor e aluno por e-mail como <i>keypals</i> com o intuito de investigar a prática da professora-pesquisadora e descrever a percepção dos alunos.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação. Professora-pesquisadora e alunos. Instrumentos: mensagens eletrônicas (email).</p>	<p>A análise dos dados confirmou o potencial pedagógico do uso do e-mail para a prática da modalidade escrita da língua estrangeira, indicando suas principais vantagens, sugerindo algumas de suas limitações e apontando caminhos para uma redefinição dos parâmetros de utilização da atividade, além de apontar futuras pesquisas na área de ensino de línguas mediado por computador.</p>
<p>VITORIANO-SILVA (2004) A auto-avaliação e a promoção do envolvimento dos alunos nas aulas de língua estrangeira na 1ª etapa do Ciclo III.</p>	<p>Investigar as influências da autoavaliação na participação e no envolvimento dos alunos nas atividades de língua inglesa, além de verificar como essa prática ajudaria no desempenho dos aprendizes na matéria.</p>	<p>Teorias de ensino centrado no aprendiz (NUNAN, 1988; TUDOR, 2001), avaliação alternativa (GENESE e UPSHUR, 1996; PIERCE e O'MALLEY, 1996) e a teoria atribucional de Weiner (1985).</p>	<p>Alunos do ensino fundamental de uma escola municipal de Goiânia. Pesquisa qualitativa; pesquisa-ação (WALLACE, 1998).</p>	<p>Os resultados obtidos indicaram que a auto-avaliação pode promover o envolvimento dos alunos e influenciar no seu desempenho na matéria. Constatou-se também a capacidade dos alunos para a realização desta avaliação.</p>

<p>SILVA (2004) Correção interativa como processo de avaliação alternativa.</p>	<p>Discutir um dos procedimentos usados para avaliar a aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da prova escrita, focalizando o ato de correção e atribuição de notas.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação. Instrumentos: análise de provas aplicadas na disciplina Língua Inglesa IV, entrevistas e anotações em diário. Grupo de 10 alunos do 4º período de Letras de uma faculdade particular em Goiás e a professora-pesquisadora.</p>	<p>Os dados mostraram que a correção interativa encorajou a participação ativa do aluno e promoveu uma aprendizagem cooperativa na sala de aula. A correção provocou um efeito retroativo positivo nas reações e atitudes das alunas-sujeito e na reflexão da professora-pesquisadora sobre a sua prática avaliativa.</p>
<p>ZYGMANTAS (2004) O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE): foco na (re)construção de significados.</p>	<p>Verificar como as aulas de formação linguística de um programa de formação contínua contribuem para que esse professor se conscientize sobre o processo da leitura em língua estrangeira. Além disso, o presente estudo objetivou investigar em que medida as aulas de leitura do curso de formação linguística contribuíram para a (re)construção de significados sobre esse processo.</p>	<p>Interacionismo Sócio-Discursivo - ISD (BRONCKART, 1996, 1997, 1998; VYGOTSKY, 1930-1935, 1934; BAKHTIN, 1929, 1953; HABERMAS, 1987). Freire (1970; 1996); Giroux (1988); Capacidades de linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998).</p>	<p>Escola de ensino de inglês na cidade de São Paulo. Professora-pesquisadora e 20 (vinte) professores. Instrumentos: gravações em áudio, questionários e diários reflexivos. Pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993).</p>	<p>Os resultados das análises mostraram a importância da criação de espaços na sala de aula para a conscientização, reflexão e questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura em LE, principalmente, nesse contexto que visa à reconstrução da prática pedagógica dos participantes da pesquisa.</p>
<p>ALVARELI (2004) A reflexão conjunta de professora e alunos: conscientização sobre o processo de desenvolvimento da produção oral.</p>	<p>Entender como as atividades de sala de aula podem contribuir para a produção oral em língua inglesa e o desenvolvimento da conscientização a respeito do processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Sócio-interacionismo (VYGOTSKY, 1930, 1994, 1934, 1989) e Paradigma da reflexão crítica (SMYTH, 1992; KEMMIS, 1987; SCHÖN, 1987, 1992).</p>	<p>Pesquisa-ação.</p>	<p>A discussão dos dados evidenciou mudança de representações dos participantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem; entretanto, muito se há de realizar nos contextos de formação de professores a fim de introduzirem em seus currículos oportunidades para que os futuros professores, ainda na graduação, possam refletir sobre suas representações, questioná-las e transformar suas ações à luz de um contexto sócio-histórico-cultural em que estejam relacionados.</p>

<p>PEREIRA (2004) Entre o querer fazer e o saber fazer: uma ponte em contínua construção pelo professor e alunos na aula de inglês.</p>	<p>Criar espaços para a reflexão sobre aprendizagem e aprendizagem de língua inglesa, proporcionado o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos alunos, e identificar as crenças sobre ensino/aprendizagem que emergem da interação entre alunos e professora e suas possíveis transformações.</p>	<p>Ação colaborativa; construção do conhecimento; conceito de crenças; o brincar como fonte de desenvolvimento e recurso pedagógico; prática reflexiva.</p>	<p>Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994, NUNAN, 2000 e DENZIN & LINCOLN, 1998). Curso de língua inglesa em uma Biblioteca Pública Municipal: 27 alunos de um Centro de Juventude.</p>	<p>Os resultados obtidos revelaram algumas das crenças dos alunos e da professora sobre aprender de um modo geral e sobre aprender inglês, e os significados dos momentos de interação entre os alunos e a professora no desenvolvimento de uma prática reflexiva.</p>
<p>OLIVEIRA (2005) Projetos de trabalho em sala de aula de língua inglesa na escola pública: uma pesquisa-ação.</p>	<p>Verificar como a utilização de Projetos pode promover o envolvimento e desenvolvimento dos alunos e de que forma pode ajudar no trabalho do professor.</p>	<p>Ciclos de Aprendizagem (PERRENOUD, 2000; 2001), Ciclos de Desenvolvimento Humano (ARROYO, 1999; 2000), teoria de Projetos de Trabalho (FRIE-BOOTH, 1986; HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998; HUTCHINSON, 1991).</p>	<p>Projetos de Trabalho em uma sala de aula de língua inglesa de uma escola pública municipal de Goiânia. Pesquisa-ação (CROOKES, 1993; NUNAN, 2000).</p>	<p>Pôde-se verificar que, em determinados momentos, o uso de Projetos de Trabalho favorece a participação e desempenho de alguns alunos, mas sua produção neste contexto na língua inglesa foi pouco expressiva. Constatou-se ainda que esta teoria facilita o trabalho do professor em adaptar os materiais às suas necessidades e ao interesse dos alunos.</p>
<p>DUARTE (2005) O percurso entre a prática e a pesquisa de um professor de inglês em processo reflexivo.</p>	<p>Analisar o percurso de um professor reflexivo ao selecionar e utilizar o material didático em um curso de Administração e de Comércio Exterior em uma Faculdade de Ciências Gerenciais no interior de Minas Gerais.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação. Professora colaborada.</p>	<p>Como resultado, foram observadas algumas mudanças de crenças e de algum comportamento do professor. Ao final, foi apresentado um panorama das crenças desse professor nesse percurso reflexivo mostrando também como ele descreveu, analisou e refletiu sobre sua ação de escolher o material didático, bem como sua ação de dar aulas.</p>

<p>FERNANDES (2005) Somewhere over the rainbow: aprendizagem da língua inglesa na educação infantil.</p>	<p>Encontrar formas dinâmicas e prazerosas para ensinar a Língua Inglesa a crianças.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação (método fenomenológico-holístico).</p>	<p>Os resultados evidenciaram a importância dos primeiros contatos que a criança estabelece com a Língua Inglesa, por propiciar-lhe o acesso ao conhecimento da diversidade cultural, enriquecendo suas relações pessoais e sociais, suas diversas formas de pensar, sentir, agir e conceber a realidade; quesitos necessários para a compreensão holística do ser humano, do encontro do eu com o outro e, do eu no mundo, com o mundo e para o mundo.</p>
<p>CESTARI (2006) Eventos de letramento com uso da internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação.</p>	<p>Investigar a percepção dos alunos sobre a inserção de atividades pedagógicas com uso da Internet que privilegiam a conversa sobre os textos e a perspectiva multicultural em aulas presenciais de inglês como língua estrangeira (LE) para o ensino e aprendizagem de leitura.</p>	<p>Pedagogia dos multiletramentos (COPE & KALANTZIZ, 2000), visão sócio-interacional (MAYBIN & MOSS, 1993).</p>	<p>Pesquisa-ação (LUKE, 1997). Instrumentos: questionários, entrevista, gravação de aulas em vídeo, observação, notas de campo e diário da professora-pesquisadora.</p>	<p>Os dados indicaram que a Internet, quando apoiada em uma proposta pedagógica consistente, pode potencializar o processo educativo. Constatou-se também que a inserção das atividades pedagógicas de leitura de hipertextos eletrônicos em sala de aula de inglês como LE pode não só tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, mas, sobretudo, ajudar a promover a conscientização multicultural dos alunos. Os resultados sugeriram que os eventos de letramento realizados neste estudo potencializaram a aprendizagem de novo vocabulário e incentivaram a independência e a autoconfiança dos alunos pesquisados.</p>
<p>MEDOLA (2006) A formação continuada para professores de Língua Inglesa: necessária, garantida... ou ainda uma utopia?.</p>	<p>Investigar a necessidade de formação continuada para os professores de Língua Inglesa.</p>	<p>Não consta.</p>	<p>Pesquisa-ação (COHEN; MANION, 1998). Curso de formação continuada para professores de língua inglesa, em Osório RS: 54 respondentes. Instrumentos: questionários, diário de campo, entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>Resultou desta ação um estudo que apresenta como categorias fundantes a formação inicial e a formação continuada, fazendo-se uma tecitura entre a teoria, de Maurice Tardif, Joe L. Kincheloe e Andy Hargreaves, e o testemunho dos participantes.</p>

<p>FERRÃO (2006) A teoria das inteligências múltiplas no ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.</p>	<p>Investigar como a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), proposta por Howard Gardner, pode auxiliar na elaboração e implementação de práticas de ensino em língua inglesa na escola pública</p>	<p>Inteligências Múltiplas e Abordagem Comunicativa.</p>	<p>Pesquisa-ação. Primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Instrumentos: inventário de inteligências, questionários, diários e observações por parte do professor-pesquisador, e gravações de aulas.</p>	<p>Os resultados apontaram possíveis soluções de problemas encontrados na prática do professor, na expectativa de, ao promover a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica, criarem-se condições de aprimoramento e desenvolvimento de novas e melhores estratégias de ensino de língua estrangeira.</p>
<p>SILVA (2006) Os alunos da rede pública não tem interesse em aprender a Língua Inglesa: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?.</p>	<p>Descobrir o contexto sócio-histórico a que os alunos pertencem, como um meio para analisar as suas representações, preocupações e sonhos que trazem para o contexto escolar.</p>	<p>Ensino- Aprendizagem (VYGOTSKY, 1930; 1998; 1934; 1999); conceitos de linguagem (BAKHTIN, 1953; 2003; 1929; 2004); representações no ensino-aprendizagem (MOSCOVICI, 1984); professor reflexivo (FREIRE, 1970; 1987; MOITA LOPES, 1996; 2000); Concepção Bancária e problematizadora da Educação (FREIRE, 1970; 1987).</p>	<p>Pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995; 2000), pesquisa ação crítica (KINCHELOE, 1993; 1997), de natureza etnográfica (ANDRÉ, 1995; 2000).</p>	<p>A análise dos dados revelou que as interações, assim como as ações da professora-pesquisadora em sala de aula, podem propiciar a construção de conhecimento. Através de estratégias e reflexões, procurou-se direcionar os alunos para que sejam capazes de perceber a sua importância no mundo, tornando-os conscientes, críticos e engajados discursivamente.</p>
<p>CORTEZ (2007) A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue.</p>	<p>Discutir o papel da língua inglesa como ferramenta mediadora em educação bilíngue.</p>	<p>Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1933-1935/1934; LEONTIEV, 1977-1978), concepção sócio-histórico-cultural do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1933, 1935), compreensão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1981); educação bilíngue (HAMERS; BLANC, 2000).</p>	<p>Pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1997). Professora-pesquisadora; turma de alunos da sexta série do ensino fundamental de uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. Instrumentos: gravações em vídeo das aulas.</p>	<p>Os resultados evidenciaram que nas aulas de língua inglesa o objeto da atividade é o inglês, contemplado em uma visão enunciativa. É constituído para se tornar ferramenta-para-resultado, utilizado para expandir a compreensão dos alunos sobre a própria língua. É instrumento-e-resultado quando é interpretado, contestado e expandido durante os debates entre professora e alunos. É ferramenta-para-resultado quando é utilizado sem uma reflexão maior ou sem grandes questionamentos por parte dos alunos a respeito dos conceitos relativos à área. O inglês é ferramenta-e-resultado nas aulas de estudos sociais em momentos nos quais existem questões para expandir e fazer correlações entre conceitos, e a língua assume um papel para além de sua estrutura, servindo para constituir o próprio objeto de estudos sociais.</p>

<p>VIEIRA (2007) A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente.</p>	<p>Analisar como o professor de língua inglesa está sendo formado e se as teorias estudadas, durante a graduação, são incorporadas à prática docente.</p>	<p>Conceitos sobre a formação e a prática inicial do professor de língua inglesa.</p>	<p>Pesquisa-ação. Estudo descritivo-explicativo, abordagem qualitativa. Instrumentos: análise documental, observações, conversas informais e entrevistas.</p>	<p>Os dados analisados revelaram que mesmo havendo preocupação do professor formador em apresentar teorias contemporâneas, referentes ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, o aluno, como professor egresso, tem dificuldade para traduzi-las em uma prática consciente e bem fundamentada.</p>
<p>LUVIZARI (2007) Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública.</p>	<p>Estudar a prática de ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva de crenças de uma professora da escola pública.</p>	<p>Crenças.</p>	<p>Pesquisa ação colaborativa. Uma professora da rede pública e seus alunos durante um projeto de formação reflexiva de professores de língua inglesa em serviço. Duas docentes da UNESP como coordenadoras do projeto; duas professoras de inglês da escola pública; duas discentes de pós-graduação (Estudos Linguísticos); duas discentes de graduação (Letras).</p>	<p>Os dados mostraram que os resultados parecem relacionar-se à força da experiência como aprendiz de língua inglesa e como docente de LE por longo período. Essas experiências parecem ter sido mais significativas que aquelas vivenciadas durante a iniciativa de formação continuada. Além disso, parecem relacionar-se também à atribuição de determinadas crenças aos aprendizes com quem a participante trabalha, justificando a própria prática e encerrando questionamentos e novos desafios acerca da mesma.</p>
<p>SOUZA (2007) O ensino da gramática da língua inglesa em um contexto de escola pública: crenças, abordagens e motivação.</p>	<p>Observar a concepção de ensino da gramática de uma professora de LI e de seus alunos em um contexto de ensino fundamental de escola pública, bem como analisar como as crenças dos participantes com relação à gramática (BARCELOS, 1995, 2001, 2006; NUNAN, 1998, 1999; LARSEN-FREEMAN, 1993, 1997) interferiam em suas ações em sala de aula, ou seja, na abordagem de ensinar da professora e de aprender dos alunos (Almeida Filho, 1993, 2005) e suas influências na motivação (DÓRNYEI, 2001) para a aprendizagem da língua.</p>	<p>Crenças (BARCELOS, 1995, 2001, 2006; NUNAN, 1998, 1999; LARSEN-FREEMAN, 1993, 1997); teorias de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 1993, 2005); motivação (DÓRNYEI, 2001) para a aprendizagem da língua.</p>	<p>Pesquisa-ação colaborativa e etnográfica. Instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, observação e gravação das aulas em vídeo, diários da pesquisadora, sessões de visionamento, logs, gravação em áudio das reuniões do grupo de formação de professores, diários da pesquisadora sobre essas reuniões.</p>	<p>Os dados revelaram alguns encontros entre as crenças da professora e de seus alunos, porém detectou-se um desencontro entre a abordagem da professora e o gosto pela gramática em uma das turmas analisadas, na qual observou-se uma menor motivação. O trabalho de formação continuada implicou reforço de algumas crenças e mudanças pouco significativas na prática de ensino da docente participante.</p>

<p>MARTINS (2007) A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no contexto do nível médio de ensino: a plataforma e-Proinfo em uso.</p>	<p>O foco de interesse desta pesquisa foi analisar as interações ocorridas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) "Como Ler um Texto em Inglês" buscando investigar como os alunos aplicam seu letramento digital nesse contexto de aprendizagem.</p>	<p>Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1995, 1999, 2001); conceito sóciointeracionista de mediação (VYGOTSKY, 1998) e de mediação pedagógica (MORAN, 2000, MASETTO, 2000, SILVA, 2002, 2003); conceitos de usabilidade (NIELSEN 1993, 2000) e ergonomia da interface (BASTIEN e SAPIN, 1993).</p>	<p>Curso: atividades presenciais ao ensino de língua inglesa no Ensino Médio (AVA). Foi construído sob a plataforma e-Proinfo, disponibilizada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, para a instituição federal de ensino.</p> <p>Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005).</p>	<p>Os resultados encontrados responderam às questões de estudo e apontaram para a potencialidade de um AVA promover uma aprendizagem mais significativa, desde que possibilite um ambiente favorável à mediação pedagógica.</p>
<p>TORRES (2007) O desafio da construção de valores no ensino-aprendizagem da língua inglesa.</p>	<p>Analisar a possibilidade de uma professora atuar como uma agente propiciadora de espaços de discussão de valores durante as aulas de língua inglesa.</p>	<p>Conceito de ética (CHAUÍ, 1994; GENTILI, 2001; PASTOR, 1996; entre outros); conceito de cidadania (GENTILI, 2001; SACRISTÁN, 2001; PINSKY, 2004 e 2005; DALLARI, 1998; BÉAL, 2001; MACHADO, 1997; entre outros); temas transversais (YUS, 1996 E MACHADO, 1997); teorias de ensino-aprendizagem (WILLIAMS BURDEN, 1997; MILHOLLAN & FORISHA, 1978; FREIRE, 1970; VYGOTSKY, 1998; entre outros).</p>	<p>Instituto de idiomas pertencente a uma escola tradicional católica, situada na zona sul da grande São Paulo: Os alunos participantes (classe média alta).</p> <p>Pesquisa-ação crítica (KINCHELOE, 1993; THIOLLENT, 2005).</p> <p>Instrumentos: questionário respondido pelos alunos participantes; gravação em vídeo das aulas.</p>	<p>Os resultados obtidos mostraram que os alunos consideram as aulas de inglês apenas como locus de aprendizado de língua e que não priorizam a questão da construção de valores e a professora se concentrou no cumprimento do currículo da disciplina, deixando de se aprofundar na questão dos valores.</p>

<p>SOUZA (2007) Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores.</p>	<p>Investigar um curso para o letramento digital de professores de inglês, acrescido ao programa de formação continuada English for All Pro, que atende docentes da rede pública do interior de Minas Gerais, com o intuito de verificar houve a apropriação dos recursos tecnológicos por parte das participantes e quais podem ser os impactos de um curso dessa natureza para a ação docente.</p>	<p>Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (BROWN, 2000; HARMER, 1991, 1998; NUNAN, 1999, 2001; entre outros), novas tecnologias (BUZATO, 2001a, 2001b, 2006; COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; GILSTER, 1997; PAIVA, 2001, 2006a, 2006b; WARSCHAUER, 1997; entre outros) e formação de professores (CELANI, 2003; KLEIMAN, 1995, 2001).</p>	<p>Paradigma interpretativista; pesquisa-ação integral.</p> <p>Instrumentos: questionário semiestruturado pré-curso, teste sobre conhecimento de língua inglesa; teste sobre conhecimento metalinguístico, gravação em vídeo e notas de campo para as tarefas presenciais; registro eletrônico das tarefas a distância, e questionário semiestruturado pós-curso.</p>	<p>Os resultados alcançados indicaram que o processo de letramento digital é múltiplo e complexo com interdependência das macro-competências analisadas, o que levou à proposta de uma supra competência que foi denominada de letramento digital contextualizado. As participantes do curso para o letramento digital apropriaram-se com mais competência e mais autonomia dos recursos tecnológicos disponíveis, o que não implica que essas professoras-alunas não estejam digitalmente letradas.</p>
<p>PETRECHE (2008) A sequência didática nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.</p>	<p>Investigar em que medida o material elaborado baseado em sequências didáticas (SDs) pode contribuir para que a aula de LE resgate sua finalidade de formação do indivíduo.</p>	<p>Interacionismo sóciodiscursivo (ISD), (BRONCKART, 2003; 2004; 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, CRISTOVÃO, 2001).</p>	<p>Pesquisa-ação (MOITA LOPES, 1996) e (THIOLLENT, 2003).</p>	<p>Os resultados evidenciaram que as SDs foram elaboradas em consonância com a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Outro fato evidenciado nas análises é que as capacidades de ação foram mais facilmente mobilizadas em detrimento das outras. Além disso, no que tange o desenvolvimento da leitura crítica, os resultados apontaram que houve espaço para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, possibilitando que os alunos tivessem condições de interagir socialmente como cidadãos conscientes, ativos e participativos por meio da linguagem.</p>
<p>LIMA (2008) A prática do professor e o papel do aluno num evento social de leitura em grupo.</p>	<p>Investigar a prática da professora-pesquisadora e a formação do aluno leitor em LE.</p>	<p>Paulo Freire (1970), Pensar alto em grupo (ZANOTTO, 1998), 'revozeamento' (O'CONNOR & MICHAELS, 1996).</p>	<p>Pesquisa-ação de cunho etnográfico.</p>	<p>Os resultados mostraram que a prática do pensar alto em grupo contribui para a formação do leitor em LE e torna os alunos mais ativos, o uso das estratégias de leitura e a utilização da língua materna facilitam a leitura dos textos em inglês e a importância da reflexão na vida do professor.</p>

<p>ROCHA (2008) Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação.</p>	<p>Contribuir com a prática de professores de inglês por meio de um curso de formação continuada.</p>	<p>Reflexão sobre a prática (WALLACE, 1991) e metodologias de ensino (GUSKEY, 2002).</p>	<p>Pesquisa-ação: três professores de inglês de escolas públicas em Goiás durante o primeiro semestre de 2007.</p> <p>Instrumentos: gravação em áudio dos momentos de discussão, planejamento e sessões de reflexão.</p>	<p>Os resultados revelaram que as teorias metodológicas, lidas e discutidas durante o curso, foram de grande relevância para os professores-colaboradores, pois contribuíram com suas práticas e com seu aperfeiçoamento profissional. O estudo das teorias tornou-se relevante, principalmente, porque foi acompanhado da prática em sala de aula, ou seja, em contextos reais, e seguido das reflexões sobre as práticas desenvolvidas e suas consequências para os alunos.</p>
<p>RODRIGUES (2008) Gêneros textuais acadêmicos e ensino da língua inglesa: um caminho para a motivação e a autonomia.</p>	<p>Verificar em que medida a aplicação de uma proposta pedagógica composta das fases de apropriação, produção e publicação dos gêneros acadêmicos pode levar à motivação e à autonomia de graduandos.</p>	<p>Teoria da motivação (DÖRNYEI, 2001; USHIODA, 1996), da autonomia (BENSON, 2001; SCHARLE & SZABÓ, 2000) e dos gêneros textuais na perspectiva sócio-retórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 2006).</p>	<p>Pesquisa-ação: turma do sexto semestre do curso de Letras-Ingês da UFPA.</p>	<p>Os resultados ofereceram possibilidades de um ensino mais sistemático que prepare o graduando de Letras para uma produção textual mais motivadora e fomentadora da autonomia. Além disso, com a vivência de uma experiência produtiva de aplicação de gêneros, espera-se que esses professores em formação lidem com gêneros textuais de forma mais efetiva em suas futuras salas de aula.</p>
<p>PERONDI (2008) Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.</p>	<p>Verificar as expectativas iniciais de alunos de um primeiro ano do ensino médio da rede pública em relação às aulas de inglês e até que ponto essas expectativas foram alcançadas ao final da pesquisa. Analisar como o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi re-significado pela professora para atender a essas expectativas e como e se as re-significações da professora foram, por sua vez, re-significadas pelos alunos.</p>	<p>Pedagogia crítica (FREIRE, 1970, 2000; GIROUX, 1988, 1997), reflexão sobre a ação docente (SCHÖN, 1983), práticas de ensino-aprendizagem de inglês no mundo contemporâneo (CANAGARAJAH, 2002, 2005; MOITA LOPES, 2002, 2003, 2006), método pós-modernista (KUMARAVADIVELU 2001, 2003).</p>	<p>Pesquisa-ação.</p> <p>Professora-pesquisadora e alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual na cidade de São Paulo, ao longo do ano de 2006.</p>	<p>Não consta.</p>

<p>MARTINS (2008) A construção do conhecimento discente numa perspectiva sócio-interacional de linguagem: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública.</p>	<p>Investigar as reações dos alunos de duas salas de inglês do Ensino Médio, ambas de escola pública, frente a uma situação de ensino e aprendizagem da língua por meio de um desenho de curso baseado em um gênero textual, e compreender essas reações à luz de uma abordagem sóciointeracional de aprendizagem de LE, dentro da perspectiva teórica de Bakhtin, Vygotsky e seus seguidores.</p>	<p>Abordagem sóciointeracional de aprendizagem de LE, dentro da perspectiva teórica de Bakhtin, Vygotsky e seus seguidores.</p>	<p>Pesquisa-ação de base interpretativista.</p> <p>Instrumentos: questionários respondidos pelos alunos; registros da professora-pesquisadora.</p>	<p>Os resultados contribuíram com algumas reflexões para otimizar o ensino de inglês na rede pública, por meio da conscientização de como ocorre o processo de construção do conhecimento discente na língua inglesa e das formas de intervenção docente para que o nosso aluno alcance o seu direito de aprender.</p>
<p>SILVESTRE (2008) A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês.</p>	<p>Investigar como a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional de professores de inglês em formação universitária. Verificar que modalidade(s) de pesquisa-ação e nível(is) de reflexão permearam as investigações das professoras-pesquisadoras, bem como procurou-se conhecer como as participantes perceberam a pesquisa-ação colaborativa na sua formação profissional.</p>	<p>Pesquisa-ação em educação (ELLIOTT, 1990, 1991; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2002; ROSA, 2003a/b), Pesquisa-ação colaborativa na formação de professores de línguas (BURNS, 1999, 2005; GIMENEZ, 2007; MELLO e DUTRA, 2007), Modalidades de pesquisa-ação (PAZOS, 2002; TRIPP, 2005), Níveis de reflexão (VAN MANEN, 1977; ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005).</p>	<p>Pesquisa-ação colaborativa.</p> <p>Quatro professoras de inglês em formação universitária e uma pesquisadora-acadêmica.</p>	<p>Os resultados indicaram que a modalidade prática de pesquisa-ação e o nível prático de reflexão predominaram nas investigações das professoras-pesquisadoras. No entanto, identificaram-se também indícios das modalidades técnica e crítica de pesquisa-ação e níveis técnico e crítico de reflexão nas investigações de duas professoras-pesquisadoras. Observou-se, ainda, que as concepções das participantes acerca da pesquisa-ação colaborativa enfatizam a relevância desse instrumento para sua formação profissional. Além disso, a análise dos dados evidencia que a pesquisa-ação colaborativa é uma importante ferramenta de reflexão e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional, possível de ser utilizada já na formação universitária de professores de línguas.</p>

<p>SILVA (2009) Documentos oficiais do governo e suas contribuições para a formação docente dos alunos de um curso de Letras - Português/Inglês.</p>	<p>Investigar o conhecimento de alunos-professores de inglês de um curso de Letras quanto às contribuições e orientações metodológicas de ensino e aprendizagem de LE propostas nos Documentos Oficiais do Governo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Ensino Médio, (BRASIL, 1998, 1999b); PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares ao Ensino Médio (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares ao Ensino Médio (BRASIL, 2006); e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês (SEE, 2008).</p>	<p>Pressupostos da Teoria Crítica.</p>	<p>Pesquisa-ação.</p> <p>Curso de Letras, com habilitação Português/Inglês.</p> <p>Instrumentos: questionário aplicado aos participantes.</p>	<p>Os resultados da pesquisa mostraram que a grande deficiência apontada pelos participantes da pesquisa diz respeito ao tempo direcionado para as discussões e a dificuldade de entendimento das questões teóricas que embasam as propostas metodológicas dos Documentos Oficiais do Governo.</p>
<p>FRANCO (2009) O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial.</p>	<p>Apresentar e discutir, a partir da percepção dos participantes, as contribuições e as limitações do uso de um ambiente virtual de aprendizagem como componente integrante de um curso presencial de inglês que prioriza o ensino da habilidade de leitura. Discutir também as características específicas desse ambiente virtual elaborado que propiciaram tais contribuições e limitações.</p>	<p>Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador (WARSCHAUER, 2004, 2000, 1996; WARSCHAUER e HAELEY, 1998; STEVENS, 1989), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (TAVARES, 2009; DOMINGUES, 2009; COLE e FOSTER, 2008; PALLOFF e PRATT, 2007; BEHAR, PASSERINO e BERNARDI, 2007; DILLENBOURG, SCHEINDER e SYNTETA, 2002), Moodle (DOUGIAMAS, 2000, 1999, 1998), Comunidades de Aprendizagem On-line (PALLOFF e PRATT, 2007, 2003, 1999; MORAN, 2007; TAVARES, 2003; WELLMAN,</p>	<p>Pesquisa-ação dentro do paradigma crítico.</p> <p>Alunos e professor-pesquisador.</p> <p>Quatro turmas do Ensino Médio de uma escola federal do Rio de Janeiro.</p> <p>Instrumentos etnográficos (tais como questionários, entrevista em áudio, registros de mensagens on-line, diário do professor e dos alunos).</p>	<p>Os resultados evidenciaram que a quantidade de contribuições pedagógicas propiciadas pelo uso do componente on-line ultrapassa as eventuais limitações. Observou-se que as limitações enfrentadas não estão relacionadas ao ambiente virtual elaborado em si, mas a dificuldades técnicas em geral. Os resultados indicam ainda que a complementaridade entre o presencial e o on-line pode promover oportunidades significativas de aprendizagem e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para alunos quanto para o professor.</p>

		<p>2001), modos de interação (ANDERSON, 2003; TUOVINEN, 2000; ANDERSON, VARNHAGEN e CAMPELL, 1998; MOORE, 1996) e autonomia (FREIRE, 2007; PAIVA, 2006, 2001; WARSCHAUER, 2002; PENNYCOOK, 1997; BENSON, 1997; LITTLE, 1991; DICKINSON, 1987; HOLEC, 1981), Concepção de leitura sócio-interacional (NUNES, 2005; MOITA LOPES, 1996; BLOOME, 1993); Noção de letramento digital (CARMO, 2003; VETROMILLE-CASTRO, 2003; SOARES, 2002; LÉVY, 1996).</p>		
--	--	---	--	--

APÊNDICE D
Pesquisa-ação – Revisão Internacional

Autor/ano	Objetivos	Perspectiva teórica	Contexto/metodologia	Resultados
DE JONG et al. (2011) [REDACTED]	Investigar as percepções e experiências de AP e de educadores de professores a respeito da qualidade de um programa baseado em aprendizagem em grupos (Group-based learning – GBL).	Percepções; aprendizagem baseada em grupos.	Pesquisa-ação. Estudo de caso longitudinal realizado em um programa de educação de professores na universidade de Edith Cowan. 307 participantes de 1º e 3º anos de um curso de licenciatura. Instrumentos: entrevistas em grupos focais, questionários, notas de campo, observações, discussões e palestras realizadas durante a disciplina ofertada pela universidade.	Os resultados revelaram que a GBL conduziu os AP a ganhos significativos em suas qualidades pessoais, profissionais e sociais. Além disso, esse processo de aprendizagem ofereceu aos AP um significado autêntico da interação com o outro, aumentou o seu conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como oportunizou reflexão do seu aprendizado e comportamento.
LEE (2011)	Compreender as complexidades das interações entre a identidade dos participantes e suas conceitualizações ao ensinar dentro de um programa de educação de professores tendo como foco a justiça social. Especificamente, examinou como seis AP da educação infantil compreenderam e mudaram seus entendimentos a respeito de ensinar para se promover justiça social.	Ensino pelas lentes da justiça social.	Programa de ensino na universidade de Midwest, sob a perspectiva teórica do ensino pelas lentes da justiça social. Pesquisa-ação participatória. Instrumentos: autobiografias dos participantes, orientações antes e após as aulas ministradas gravadas em áudio, entrevistas semiestruturadas, diários reflexivos, notas de campo e portfólios eletrônicos.	Com base nos resultados, Lee afirmou que a criação de contextos onde teoria e prática se fundem na perspectiva do ensino pelo viés da justiça social é complexa. Por outro lado, os AP articularam seus entendimentos sobre o aspecto em questão e puderam implementar suas ideias na prática, tendo como base suas origens, visões de mundo e concepções de ensino.
LATHAM; CARR (2012)	Compartilhar como esses participantes exploraram suas mudanças de papéis como	Novas tecnologias e ensino. Crenças.	Pesquisa-ação participatória: dois palestrantes e 150 AP de ensino fundamental em um programa de	Os resultados apontaram que houve reflexão crítica, melhoria da prática docente e transformação no modo de

	professores e AP, bem como as tensões que emergiram entre suas crenças sobre aprendizagem e o papel das novas tecnologias nesse processo. Explorar as influências dessas inovações tecnológicas nas práticas de ensino e aprendizagem.		educação docente australiano com foco no ensino pela abordagem das novas tecnologias.	pensar e agir dos participantes. Os AP vivenciaram uma nova forma de aprendizagem e poderão utilizá-la como futuros professores. Outro aspecto evidenciado foi a quebra de algumas normas e expectativas no modo de ensinar e aprender na universidade na mudança de papéis.
BURBANK et al. (2012)	Explorar o impacto de abordagens de ensino para encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (PCR) em AP de um programa de licenciatura. Examinar como o conhecimento pelas lentes do PCR e a receptividade dos AP se engajam na reformulação do currículo e na aplicação dessa abordagem na prática docente inicial.	PCR e prática reflexiva (DEWEY, 1933; VAN MANEN, 1977).	Estudo de caso qualitativo e quantitativo. 2 alunas-professoras (AP). Instrumentos: biografias de duas AP, planos de aula, unidades didáticas, reflexões, entrevistas e matrizes analíticas.	Os resultados evidenciaram diferenças significativas nas práticas das AP e no currículo do curso. As ferramentas do PCR afiliadas às ações das AP com base nos projetos de pesquisa-ação oferecidos pelo curso mudaram o modo de compreensão das AP quanto às diferenças culturais entre seus alunos.
SHANKS et al. (2012)	Discutir o uso da pesquisa-ação com esses AP em contexto de desenvolvimento profissional, os AP puderam planejar seus planos de aulas, implementá-los e avaliá-los seguindo o desenho teórico-metodológico da pesquisa-ação.	Pesquisa-ação.	Pesquisa-ação: AP de uma universidade dos Estados Unidos, especificamente durante a prática docente em uma escola de internacionalização do espanhol e alemão.	Com base nos resultados foi possível afirmar que essa pesquisa foi considerada uma ferramenta eficiente no auxílio aos AP no que tange sua compreensão quanto às questões que permeiam suas práticas, bem como na sua melhoria. Outro aspecto evidenciado foi a aprendizagem dos AP sobre a importância dos seus papéis como professores e a influência que exercem em seus alunos.

LAKE; RITTSCHOF (2012)	Discutir a abordagem da pesquisa-ação e suas implicações em sala de aula no que tange a prática docente inicial e as atitudes dos AP com relação aos temas que tratam do homossexualismo, raça, classe social e igualdade feminina.	Ensino de línguas.	Pesquisa-ação: oito AP durante um curso pautado na perspectiva do ensino e diversidade sócio-cultural oferecido pela universidade de Georgia. Instrumentos: narrativas e questionários.	Os resultados apontaram que, apesar das dificuldades para mudar as atitudes dos AP com relação ao modo de pensar sobre os temas referidos acima, a maioria mudou o modo como pensam as questões de diversidade. Além disso, esse estudo ressaltou a necessidade de se ajustar o currículo nas universidades para se discutir sobre a diversidade sócio-cultural.
NICHOLAS (2012)	Analisar a participação dos AP durante um curso sobre métodos de pesquisa em parceria com a comunidade externa, associações de vizinhos e organizações não-governamentais. Engajar os AP com membros da comunidade e profissionais de serviços humanos, bem como desenvolver suas habilidades de pesquisa e a compreensão da colaboração inter-profissional na educação docente inicial.	Não consta.	Pesquisa-ação colaborativa: 22 estudantes de um programa de mestrado em ensino na universidade de Washington. Instrumentos: narrativas reflexivas, grupos focais e questionários aplicados antes e após o curso.	Os dados analisados revelaram que os projetos de pesquisa desenvolvidos no curso auxiliaram os AP quanto à compreensão do processo de se fazer pesquisas; compreensão das práticas de colaboração; aprendizagem sobre comunidades, além de permitir que os AP refletissem sobre os desafios na relação com o outro e na resolução de possíveis conflitos.
HOBSON et al. (2012)	Examinar as percepções desses AP quanto à implementação de suas práticas durante o estágio supervisionado e a sua relação com os orientadores.	Processo de supervisão durante a formação docente inicial.	Estudo qualitativo. Pesquisa-ação: duas pesquisadoras e 44 AP de uma universidade negra localizada em uma área rural próxima à cidade do Texas. Instrumentos: questionários e narrativas dos AP.	Os resultados evidenciaram que houve alguns obstáculos que interferiram no sucesso dos AP em suas práticas, como a falta de supervisão, orientação, orientadores despreparados, pouco tempo para a prática docente e falta de experiências em sala de aula. Dessa forma, esse estudo promoveu reflexões a respeito da necessidade de se oferecer espaços onde os AP possam vivenciar a prática docente antes do seu estágio, além da inclusão no currículo sobre o papel do processo de orientação.

VURAN et al. (2014)	Descrever e analisar o ciclo do processo de treinamento para orientadores universitários, bem como as implicações do estágio supervisionado na prática docente inicial.	Não consta.	Contexto de educação especial. Pesquisa-ação: nove AP e três professores da educação especial do instituto de pesquisa para crianças com necessidades especiais da universidade de Anadolu, Turquia. Instrumentos: gravações em áudio e vídeo das reuniões e das reflexões após os encontros, notas de campo, diários dos AP, orientações para o estágio, observações de aulas e gravação em vídeo das aulas ministradas.	Com base na análise dos dados, observou-se que o processo do estágio forneceu oportunidades de aprendizagem e ensino multidimensionais para os orientadores e para os AP. Durante o processo de orientação, os papéis e a responsabilidades dos orientadores exigiram uma quantidade significativa de tempo, salientando a sua sobrecarga. As mudanças vivenciadas pelo ciclo da pesquisa-ação tornaram esse processo mais dinâmico, o que contribuiu para o desenvolvimento profissional do orientador e dos AP.
CHIGEZA; HALBERT (2014)	Analisar a inserção da aprendizagem <i>online</i> no currículo de um projeto de educação docente inicial. Melhorar a aprendizagem <i>online</i> e hibridizá-la com a aprendizagem presencial.	Aprendizagem de línguas Ensino reflexivo: modelo de Kemmis; Mc Taggart (2005).	Pesquisa-ação participatória: quatro educadores de professores e 66 AP de uma universidade regional, James Cook, North Queensland. Instrumentos: diários reflexivos e pesquisas realizadas antes e após a inserção dessa modalidade de ensino no currículo.	Com base nos resultados, a reestruturação do currículo no que tange à inclusão da aprendizagem <i>online</i> implicou em uma postura mais flexível e mais engajadora dos AP, salientando o papel importante desse outro ambiente de aprendizagem nesse processo.

APÊNDICE E

Transcrição das orientações em pares (Gravação em CD)

APÊNDICE F

Temas/categorias – 1ª fase – AÇÃO

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO
Ação pedagógica discente	L611; L1207-L1208; L1220; L1222; L1224; L1227; L1228; L1294; L1295-L1296; L1320-L1323;
Ação pedagógica docente	L555; L606; L655; L881-L885; L959-L962; L1170; L1180-L1182; L1203-L1205; L1207-L1208; L1211-L1215; L1217; L1274-L1276; L1278; L1320-L1323; L1337-L1338; L1395-L1399; L1417; L1523; L1535; L1586-L1588; L1852-L1855; L1855-L1858; L1881-L1884; L1913-L1915; L1916-L1917; L1919-L1920; L2033; L2052; L2072-L2077; L2078-L2079; L2152-L2153; L2174-L2176; L2185; L2186; L2239; L2240-L2242; L2283-L2285; L2286; L2372-L2387; L2412; L2413-L2414; L2415; L2415-L2416; L2417-L2422; L2471-L2474; L2493-L2495; L2503-L2504; L2562-L2565; L2714; L2717-L2718; L2730-L2737; L2769-L2772; L2785; L2787-L2788; L2794; L2809-L2811; L2811-L2812; L2845-L2849; L2849-L2854; L2898-L2901; L3014; L3028; L3117-L3118; L3163-L3166; L3169-L3171; L3187-L3188; L3191-L3192; L3237; L3238; L3238-L3240; L3241; L3253; L3285-L3286; L3286-L3291; L3333-L3335; L3335-L3338; L3345; L3433-L3436; L3436-L3439;
Ação discente	L1105-L1107; L1182-L1184;
Apreciação	L152-L153; L611; L771-L772; L1104-L1105; L1209-L1210; L3256; L3267; L3326;
Avaliação desempenho acadêmico dos alunos	L1184-L1185; L3254;
Avaliação do Coletivo de trabalho	L607-L608;
Avaliação comportamento discente	L2473; L3028-L3029; L3167-L3169;
Avaliação prática discente	L2512-L2513;
Avaliação crítica	L1177-L1178; L1334; L1983-L1984;
Cognição sobre ação	L7-L13; L15; L27-L30; L34-L35; L52-L54; L76; L366; L534; L965-L969; L1203-L1205; L1210-L1211; L1218-L1219; L1226; L1284-L1286; L1325-L1329; L1555; L1583-L1585; L1881; L1886; L2136-L2137; L2138-L2141; L2143-L2146; L2243-L2246; L2285-L2286; L2319-L2322; L2379-L2380; L2495-L2496; L2660-L2663; L2901-L2902; L2944-L2945; L2946-L2947; L2966; L2969-L2970; L2970-L2971; L3060-L3063; L3072-L3073; L3090; L3091; L3118; L3123; L3127; L3141-L3142; L3162-L3163; L3210-L3211; L3225-L3226; L3242; L3267; L3267-L3268; L3326;
Comportamento discente	L519-L520; L1222-L1223; L3276; L3435-L3436;
Comportamento docente	L533-L534;
Conhecimento conteúdo	L606-608; L1535; L1536-L1537; L1539-L1540; L1541; L1561; L1563; L1569; L1687-L1688; L1885-L1886; L3128-L3130;

Conhecimento conteúdo pedagógico	Task	Modo de trabalho	Recurso didático	Alternativa	Valor

L92-L93; L109; L153-L154; L546-L547; L628-L630; L679-L682; L1191-L1192;	L96-L97;	L102; L926-L927; L965-L968; L1396-L1397; L2163-L2165;	L109; L315; L328; L347-L349; L376-L377; L516-L517; L1857-L1858; L2967-L2969; L3068; L3070-L3071;	L109;	L367;	
Conhecimento do contexto	<i>Relação poder (professor x aluno)</i>			<i>Crítica</i>		
L680; L721-L722; L1191-L1193; L2160-L2161;	L71; L523-L526;		L732-L733;			
Conhecimento do aluno	L91-L92; L555-L558; L1106-L1107; L1205-L1206; L1210-L1211; L1275; L1329-L1330; L1334-L1336; L1336-L1338; L1399-L1400; L1884-L1885; L1916-L1917; L1920-L1921; L1921; L1982-L1984; L2321; L2378-L2379; L2380; L2382-L2383; L2900; L2940-L2944; L3071-L3072; L3123-L3124; L3127-L3128; L3137-L3139; L3141; L3196-L3197; L3198-L3199; L3207-L3208; L3208-L3210; L3212-L3215; L3216-L3217; L3222-L3225; L3225; L3238; L3261-L3262; L3293-L3296; L3297; L3301-L3303; L3335; L3349-L3351;					
Conhecimento pessoal	<i>Conscientização</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Valor</i>	<i>Tempo</i>	<i>Estratégias de aprendizagem</i>	<i>Acordo didático</i>
L613; L1583-L1584; L1979-L1980;	L34; L53-L54; L609-L610;	L29-L30; L93-L94; L97; L1176; L1548;	L316;	L07-L08; L52-L54; L61-L62; L96; L1830; L2146- L2147; L2153; L2373; L2520- 2521; L2736- 2737; L2782; L2966- 2967; L3180; L3324;	L617-L618;	L1915- L1916;
Conhecimento pessoal discente	L611;					
Contrato didático (poder)	L514-L515;					
Dúvida	L15; L75; L76; L109; L312; L1224; L1285; L1311-L1313; L1396; L1951-L1952; L1952-L1954; L2808-L2809; L2811-L2812; L2945-L2947; L3071-L3072; L3169-L3170; L3182; L3207; L3267; L3304;					

Dúvida + abertura para sugestão, opinião	L328-L329;		
Estímulo	L608-609;		
Exemplificação	L518-L519; L558-L563; L612; L613-L614; L924-L925;		
Impedimentos	L2970; L3176-L3179; L3182; L3183;		
Incerteza	L1920; L1951;		
Mensuração do tempo (incapazes)	L7-L8;		
Necessidade	L2138;		
Planejamento (ação)	L512-L513; L1252-L1253;		
Poder; pedido de permissão	L130; L366-L367; L538; L1313; L1583; L2136; L2189;		
Preocupação com a validação externa (orientadora) da prática.	L263; L296-L297; L3437-L3439;		
	<i>Avaliativo</i>	<i>Uso da LI</i>	<i>Didático-metodológico</i>
Procedimento (tempo, espaço, poder, posição)	L3183-L3187; L3030-L3031; L3225; L3256-L3261; L3263; L3264; L3268-L3273; L3275-L3276;	L3192; L3194; L3195-L3196;	L3241; L3243; L3277; L3278; L3279;
Projeção (ação)	L27-L30; L267-L268; L527; L532-L533; L1442; L1577; L1686; L1821-L1823; L1826-L1827; L1946-L1947; L2160-L2161; L2163-L2165; L1952-L1954;		
Recomendação pedagógica	L2078-L2079; L2503-L2504; L2732-L2733; L2854-L2856; L2940; L2945-L2946;		
Recurso didático	L516-L517; L1857-L1858; L2966-L2969;		
Sentimento	L548-L549; L656;		
Sugestão, ideia	L107;		
Valor	L102; L1183; L2415;		

APÊNDICE G

Temas/categorias – 2ª fase – OLHAR RETROSPECTIVO À AÇÃO

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO
Abertura para opinião	L1483; L2400; L2980;
Ação imaginária	L1909-L1910; L2969-L2970; L3005-L3006; L3248;
Ação não-realizada	L2967-L2969; L2983-L2985;
Ação pedagógica docente	<i>Recurso metodológico</i>
L775; L854-L856; L857; L860-L862; L870-L871; L872-L875; L920-L921; L1038-L1039; L1039-L1040; L1050-L1052; L1075; L1407-L1409; L1409-L1411; L1412; L1483; L1598; L1609-L1611; L1633; L1872; L1875-L1880; L1923-L1925; L2051; L2057-L2059; L2172-L2173; L2260-L2262; L2309-L2310; L2518; L2544; L2566-L2567; L2593-L2594; L2682-L2683; L2721-L2723; L2753-L2754; L2906-L2907; L2907-L2909; L2999-L3000; L3113-L3115;	L570-L571;
Alternativa	L590; L2250; L3056; L3246-L3247; L3248; L3397;
Apreciação	L461-L462; L503-L504; L522; L586; L587; L674; L675-L676; L716; L746-L747; L761-L762; L768-L769; L776; L791; L868; L877-L878; L909; L1094; L1097; L1348; L1460; L1895; L2051; L2088; L2251; L2252; L2398; L2400; L2507-L2508; L2983; L3004; L3111; L3135; L3136; L3200; L3267; L3364; L3367; L3370; L3377; L3384-L3385; L3388; L3393; L3396; L3398; L3426;
Auto avaliação	L717; L719-L720; L863; L1110; L1484; L1486; L1502-L1503; L1595-L1596; L1598-L1599; L2028-L2029; L2479; L2506-L2507; L2668-L2671; L2976-L2977; L3399-L3401;
Avaliação comportamento discente	L1086; L1301; L1303; L1465-L1466; L1613; L1614; L1618-L1619; L1632-L1633; L1636-L1637; L1835; L1838; L1847; L1896; L2023; L2030; L2424; L2425; L2427-L2428; L2436; L2476; L2506; L2508; L2528; L2529; L2539; L2936; L2987-L2988; L3043-L3044; L3112; L3113; L3370;
Avaliação ação discente	L746; L749-L751; L864-L865; L868; L908-L909; L2545; L2560-L2561;

	L2577-L2578; L2578-L2579; L2591-L2593; L2672; L2672-L2673; L2678-L2680; L2680-L2682; L2687-L2688; L2950-L2951; L2998-L2999; L3369;
Avaliação contexto sala de aula	L713; L1898; L1899; L3430-L3431;
Avaliação crítica	L3057; L3382-L3383;
Avaliação desempenho acadêmico alunos	L2595-L2596; L2604-L2605; L3102-L3104; L3104; L3227-L3229; L3232-L3234; L3281-L3282;
Avaliação estágio	L1094-L1095; L3368; L3377-L3378; L3382-L3383; L3386-L3388; L3449;
Avaliação modelo de orientação	L2752-L2753; L3390-L3393; L3396-L3399;
Avaliação prática discente	L1119; L1177; L1197-L1198; L1407; L1419-L1420; L1422; L1439-L1440; L1460-L1461; L2083; L2089-L2090; L2095; L2096; L2255-L2257; L2259-L2260; L2262; L2264; L2267; L2268; L2332-L2333; L2394; L2396; L2396-L2398; L2398-L2400; L2401; L2508-L2509;
Avaliação prática docente	L461; L792-L793; L858; L1178-L1179; L1600; L1762; L1764; L1875; L1888; L1889; L2060; L2249-L2250; L2341-L2342; L2389; L2407; L2508-L2509; L2646; L3389-L3390;
Avaliação professora regente	L3424-L3426; L3426-L3429;
Certeza	L748; L749; L2255;
Cognição ensino gramática	L1629-L1630; L1631-L1632; L2257; L2394-L2396; L2951-L2952; L3367;
Cognição sobre ação	L497-L498; L508-L510; L566-L567; L589-L590; L692-L694; L696; L709-L710; L717; L725-L726; L754-L757; L762-L763; L766-L767; L863; L864; L867-L868; L908; L942-L944; L1038; L1040-L1042; L1048-L1050; L1073-L1075; L1085; L1178-L1179; L1179-L1180; L1197; L1231-L1232; L1282-L1283; L1348-L1352; L1352-L1353; L1387-L1389; L1437; L1461-L1463; L1466-L1467; L1475-L1476; L1481; L1505-L1506; L1507-L1508; L1509-L1510; L1591-L1592; L1602-L1604; L1611-L1612; L1620-L1621; L1635; L1761; L1764; L1766; L1837; L1846-L1847; L1847-L1848; L1871-L1872; L1891-L1892; L1900-L1905; L1908-L1909; L1922; L2055-L2056; L2082-L2085; L2102-L2103; L2104-L2105; L2167; L2169-L2171; L2249-L2250; L2260; L2267; L2330-L2331; L2392; L2409-L2410; L2411; L2517; L2527-L2529; L2554-L2556; L2576-L2577; L2579; L2594-L2596; L2671; L2683-L2685; L2701-L2702; L2702-L2703; L2703-L2704; L2709; L2718-L2721; L2725; L2934-L2936; L2949-L2951; L2966; L2970-L2971; L2972-L2974; L2976; L2977-L2978; L2979-L2980; L2985-L2986; L2997; L3000-L3001; L3006-L3007; L3055-L3057; L3134; L3200; L3200-L3202; L3219-L3220; L3245-L3247; L3366-L3367; L3370-L3371; L3378-L3379; L3380-L3381; L3381-L3383; L3383-L3384;
Cognição sobre a ação discente	L921-L922; L2542; L2544-L2545; L2557-L2558; L2678; L2680; L3115-L3116;
Comportamento discente	L503; L643; L717-L719; L1409; L1411;
Condição para realização da ação	L2979-L2980; L3370-L3371;
Conhecimento conteúdo	L567-L570; L1070-L1071; L1076-L1082; L1525; L1527; L1595; L1599;
Conhecimento contexto	L498-L500; L500-L501; L502-L503; L504; L588; L700-L701; L713; L1089-L1090; L1090-L1091; L1835; L1910-L1911; L2431; L2057; L2432; L2434; L2435; L2671-L2672; L3004; L3267-L3268;
Conhecimento do aluno	L857; L872; L876-L877; L907-L908; L1038; L1039; L1041; L1047-L1048; L1050; L1411; L1609; L1630-L1631; L1633-L1634; L2543-L2544; L2936-L2937; L3219-L3220;

Conhecimento pessoal	<i>Tempo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Avaliação</i>
-----------------------------	--------------	-------------------	------------------

	L877; L942; L944-L945; L1041; L1054-L1057; L1248; L1572; L1901; L2427; L2435-L2436; L2517; L2518-L2519; L2720-L2721; L2723; L2906; L2909; L2931; L2967; L2979; L2981; L2983.	L764-L765; L1388; L1572-L1573;	L1089-L1090;
Desafio (falta de experiência, conhecimento)	L1349; L1352; L2265; L2539; L2932;		
Desejo	L696; L710-L711; L791-L793; L2987; L3003; L3364-L3365;		
Dúvida	L501; L711; L1081; L1178; L1598; L1601; L1613; L1782; L1889; L1904; L2092; L2170; L2256; L2432; L2517; L2528; L2542; L2701; L2702; L2725; L2934; L2952; L2972; L2986-2987; L3267; L3424;		
Dúvida + abertura para opinião	L875-L876; L1306; L1353; L1485; L1525-L1527; L1597; L1791; L1791-L1792; L1891;		
Experiência	L668; L3384-L3385;		
Impedimentos	L766-L767; L1910; L2506; L2553-L2554; L2607-L2608; L2688-L2689; L2702; L2966-L2967; L2970; L2976; L2977; L3004-L3005; L3135; L3379-L3380;		
Improvisos	L858; L863; L871;		
Incerteza	L1282-L1283; L3248; L3378;		
Planejamento	L511; L931-L932;		
Preocupação com a validação externa da prática	<i>Orientadora</i>	<i>Professora regente</i>	
	L462-L463; L1070; L1075-L1076; L1084-L1085; L2342; L2432-L2433;	L674;	
Prescrição (documento)	L1389-L1390;		
Procedimento	<i>Consciência</i>	<i>Contrato didático</i>	<i>Modo de trabalho</i>
	L727-L728;	L670-L673; L697-L700; L754-L756;	L756; L2671;
Projeção (ação)	L586; L791; L931-L932; L1248-L1249; L1437-L1439; L2723-L2725; L3003;		
Recomendação	L1880; L2058-L2059;		
Recurso didático	L2556; L2566; L2722; L2970-L2971; L3004-L3005; L3057-L3058;		
Planejamento	L1476; L2708;		
Sentimento	L495; L670; L709; L726-L727; L756-L757; L1089; L1110; L1482; L2248; L2506-L2507; L2931;		
Tempo	L1176;		

APÊNDICE H

Temas/categorias – 3ª fase – CONSCIÊNCIA DOS ASPECTOS ESSENCIAIS

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO		
Ação pedagógica discente	L2825-L2826;		
Ação pedagógica docente	L904; L910-L911; L912-L913; L929; L974-L975; L1063; L1245; L1316; L1359-L1360; L1366-L1367; L1373-L1377; L1820; L1848-L1850; L2301-L2302; L2721-L2723; L2837; L3075-L3078; L3331-L3332; L3342-L3344; L3355-L3356;		
Apreciação	L1615; L1842-L1843; L2345-L2350; L3003-L3004;		
Auto avaliação	L2048;		
Avaliação comportamento discente	L898-L900;		
Avaliação conhecimento aluno	L2067;		
Avaliação desempenho acadêmico aluno	L1188-L1189; L1401;		
Avaliação modo trabalho	L734-L736;		
Avaliação prática coletiva	L1360-L1361;		
Avaliação sobre validação externa (orientadora)	L1786-L1788;		
Cognição sobre ação	L898; L900; L904-L905; L910-L911; L941; L1062; L1194-L1195; L1231-L1232; L1232-L1234; L1235-L1236; L1316-L1317; L1359; L1367-L1368; L1400-L1402; L1574; L1574-L1576; L1578; L1603; L1735; L1785; L1786-L1788; L1819-L1820; L1840-L1841; L1842-L1843; L1844-L1845; L1926-L1933; L1938-L1939; L1994-L1995; L2037; L2048-L2049; L2062-L2064; L2067-L2068; L2351; L2585-L2586; L2697-L2698; L2821-L2823; L2831; L2911; L3080-L3081;		
Cognição sobre ensino gramática	L1431-L1432; L1603; L1615-L1616; L1617;		
Conhecimento aluno	L903-L904; L1234; L1937-L1938; L2586-L2587;		
Conhecimento contexto	L735-L737; L740-L741; L1187-L1188; L1253-L1254;		
Conhecimento de conteúdo	L1357-L1358; L1372-L1373; L1393;		
Conhecimento pessoal	<i>Tempo</i>	<i>Conscientização</i>	<i>Quantidade</i>
L664-L666; L973-L974;	L910-L911; L929; L930; L1018; L2585; L2599-L2600; L2723; L2826-L2827; L3003; L3074-L3075; L3079;	L982-L983;	L1236; L1574-L1576;
Desejo	L928-L929; L1400-L1401; L1819-L1820; L3003; L3074; L3084-L3085;		
Impedimento	L1820; L1834; L2066;		
Modo de trabalho	L1342-L1343; L1402; L1423-L1425;		
Planejamento	L1236-L1237; L1446-L1448; L2347-L2349; L2580-L2581;		
Projeção (nova ação)	L934; L936-L937; L1063-L1064; L1446-L1447; L1448; L1575-L1576; L1785-L1786; L1840; L1936-L1937; L1938-L1939; L2587-L2589; L2598-L2599; L2695-L2697; L3075-L3078;		
Recurso didático	<i>Alternativa</i>		
	L734-L735; L739-L740; L1005-L1006; L2827; L3075;		

APÊNDICE I

Temas/categorias – 4ª fase – CRIAÇÃO MÉTODOS ALTERNATIVOS DE AÇÃO

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO	
Ação pedagógica docente	L1240-L1241; L1453-L1454; L1471; L2156-L2158; L2501; L2880; L3092-L3093; L3250-L3251; L3373-L3375;	
Alternativa	L2182; L2184; L2873-L2874;	
Apreciação	L1239-L1240; L3339; L3340;	
Avaliação ação discente	L3096-L3098; L2694;	
Avaliação sobre ação docente	L2824; L2833-L2835; L2872;	
Cognição sobre ação	L1125-L1130; L1454-L1456; L1469-L1471; L2665-L2666; L2692-L2693; L2833-L2835; L2872; L2916-L2918; L2956; L3119; L3373;	
Conhecimento aluno	L1241-L1242; L3119-L3121; L3373-L3374;	
Conhecimento pessoal	<i>Tempo</i>	<i>Quantidade</i>
	L1239-L1240; L1453; L1828; L2182-L2183; L2693;	L1241-L1242; L2183; L2872;
Desejo	L776-L777; L2920-L2924;	
Impedimento	L1828; L3375;	
Incerteza	L1239; L1452; L1453; L1469; L2120; L2182; L2183;	
Modo de trabalho	<i>Recursos</i>	
L1655;	L777-L779;	
Necessidade	L1470; L2954;	
Projeção (ação)	L2117-L2118; L2120-L2121; L2183-L2184; L2860-L2861; L2873-L2874; L2892-L2893; L3374-L3375;	
Planejamento	L2156-L2159; L2797-L2798;	

APÊNDICE J

Temas/categorias – 5ª fase – TENTATIVA

TEMAS	LOCALIZAÇÃO NA TRANSCRIÇÃO
Alternativa	L1250-L1251;
Avaliação comportamento discente	L1116-L1117; L1260-L1261;
Avaliação desempenho acadêmico	L1961-L1962;
Cognição sobre ação	L1111-L1112; L1114; L1117-L1118;
Conhecimento contexto	L1963-L1964;
Conhecimento pessoal	<i>Tempo</i>
	L1250; L1260; L1868-L1869;
Improvisos	L1863-L1868;
Modo de trabalho	L1959-L1961;
Recurso didático	L1111-L1118;

APÊNDICE K

Categorias em cada fase do ciclo pentafásico de Korthagen (2001)

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
	Abertura para opinião			
	Ação imaginária			
Ação discente				
	Ação não-realizada			
Ação pedagógica ⁶¹ discente	Ação pedagógica discente	Ação pedagógica discente		
Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	
Alternativa	Alternativa		Alternativa	Alternativa
Apreciação	Apreciação	Apreciação	Apreciação	
		Avaliação conhecimento aluno		
		Avaliação modo trabalho		
Avaliação do Coletivo de trabalho		Avaliação prática coletiva		
		Avaliação validação externa (orientadora)		
	Auto avaliação	Auto avaliação		
			Avaliação ação (comportamento) docente	
Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente
	Avaliação contexto sala de aula			
Avaliação crítica	Avaliação crítica			
Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno		Avaliação desempenho acadêmico aluno
	Avaliação desenvolvimento da aula			
	Avaliação estágio			
	Avaliação modelo de orientação			

⁶¹ A cor vermelha indica a sustentação das categorias em três ou mais fases do ciclo pentafásico de Korthagen.

Avaliação prática discente	Avaliação prática discente			
	Avaliação prática docente			
	Avaliação professora regente			
	Certeza			
Cognição sobre ação	Cognição sobre ação	Cognição sobre ação	Cognição sobre ação	Cognição sobre ação
	Cognição sobre ação discente			
		Cognição sobre ensino gramática		
Comportamento discente	Comportamento discente			
Comportamento docente				
	Condição para realização da ação			
Conhecimento conteúdo	Conhecimento conteúdo	Conhecimento de conteúdo		
Conhecimento conteúdo pedagógico				
Conhecimento contexto	Conhecimento contexto	Conhecimento contexto		Conhecimento contexto
Conhecimento do aluno	Conhecimento do aluno	Conhecimento aluno	Conhecimento aluno	
Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal
Conhecimento pessoal discente				
Conhecimento prático pedagógico				
Contrato didático (poder)				
	Desafio (falta de experiência, conhecimento)			
	Desejo	Desejo	Desejo	
Dúvida	Dúvida			
Dúvida + abertura para sugestão, opinião	Dúvida + abertura para opinião			
Estímulo				
Exemplificação				
	Experiência profissional			
Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	

	Improvisos			Improvisos
Incerteza	Incerteza		Incerteza	
Mensuração do tempo (incapazes)				
		Modo de trabalho	Modo de trabalho	Modo de trabalho
Necessidade			Necessidade	
	Nova ação (tentativa)			
Planejamento (ação)	Planejamento	Planejamento	Planejamento	
Poder; pedido de permissão				
Preocupação com a validação externa (orientadora) da prática.	Preocupação validação externa da prática			
	Prescrição (documento)			
Procedimento (tempo, espaço, poder, posição, recurso avaliativo)	Procedimento (posição, poder, contrato didático, regras)			
Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	
Recomendação pedagógica	Recomendação pedagógica			
Recurso didático	Recurso didático	Recurso didático		Recurso didático
Sentimento	Sentimento			
Sugestão, ideia				
Tempo	Tempo			
Valor				

APÊNDICE L
Enxugamento de categorias

COGNIÇÃO

AÇÃO	Pedagógica	Discente			
		Docente			
		Alternativa	Recurso didático		
		Certeza	Incerteza		
		Imaginária	Não-realizada	Executada	Nova ação
		Condição			
		Comportamento	Docente		
			Discente		
		Procedimento	Contrato didático		
			Tempo		
			Espaço		
			Posição; poder		
			Avaliativo		
		Estímulo			
		Impedimento			
		Exemplificação			
		Improvisos			
		Modo de trabalho			
(Planejamento	Projeção (ação)				
Recomendação					

CONSCIÊNCIA	(auto) crítica	Abertura para opinião		
		Emissão (¿) de sugestão, ideia		
		Apreciação, valor		
		Condição para realização da ação		
		Comportamento	Discente	
			Docente	
		Necessidade		
		Preocupação com a validação externa (orientadora) da prática		
		Avaliação	Coletivo de trabalho	
			Comportamento discente	
			Crítica	
			Conteúdo	
			Conhecimento aluno	
			Discente sobre conhecimento docente	
			Modo de trabalho	
			Autoavaliação	
			Comportamento docente	
			Atividade pedagógica	
			Contexto de sala de aula	
			Desempenho acadêmico do aluno	
			Desenvolvimento da aula	
			Discente	
			(Modelo) Estágio	
			Externa	
			Modelo de orientação	
			Prática discente	
			Ação/comportamento discente	
Professora regente				
Profissão docente				
		Desejo		

		Desafio		
		Dúvida		
		Pedido de permissão		
		Prescrição		
		Relação professor x aluno		
		Sentimento		
CONHECIMENTO	Cognição	Contexto	Impedimentos	
		Ação	Docente	
			Discente	
		Processo de ensino e aprendizagem de LI	Gramática	
		Conteúdo	Língua inglesa	
Didático-pedagógico				
		Aluno	Obrigação/dever	
		Pessoal	Experiência profissional	
		Mensuração do tempo		

APÊNDICE M

Dimensões e categorias comuns – 5 fases ciclo pentafásico de Korthagen

AÇÃO				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Ação pedagógica discente	Ação pedagógica discente	Ação pedagógica discente		
Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente	
Alternativa	Alternativa		Alternativa	Alternativa
Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	Impedimentos	
Incerteza	Incerteza		Incerteza	
		Modo de trabalho	Modo de trabalho	Modo de trabalho
Planejamento	Planejamento	Planejamento	Planejamento	
Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	Projeção (ação)	
Recurso didático	Recurso didático	Recurso didático		Recurso didático

CONSCIÊNCIA				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Apreciação	Apreciação	Apreciação	Apreciação	
Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente	Avaliação ação (comportamento) discente
Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno		Avaliação desempenho acadêmico aluno
	Desejo	Desejo	Desejo	

CONHECIMENTO				
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE	5ª FASE
Ação	Ação	Ação	Ação	Ação
Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo		
Contexto	Contexto	Contexto		Contexto
Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	
Pessoal	Pessoal	Pessoal	Pessoal	Pessoal

APÊNDICE N

Comparação de categorias entre as fases 1 e 2

FASE 1	FASE 2
	Abertura para opinião ⁶²
	Ação imaginária
	Ação não-realizada
Ação pedagógica discente	
Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente
Ação discente	
	Alternativa
Apreciação	Apreciação
Avaliação desempenho acadêmico dos alunos	Avaliação desempenho acadêmico alunos
Avaliação do Coletivo de trabalho	
Avaliação comportamento discente	Avaliação comportamento discente
Avaliação prática discente	
	Avaliação ação discente
	Auto avaliação
Avaliação crítica	Avaliação crítica
	Avaliação contexto sala de aula
	Avaliação estágio
	Avaliação modelo de orientação
	Avaliação prática discente
	Avaliação prática docente
	Avaliação professora regente
	Certeza
Cognição sobre ação	Cognição sobre ação
	Cognição sobre a ação discente
	Cognição ensino gramática
	Condição para realização da ação
Comportamento discente	Comportamento discente
Comportamento docente	
Conhecimento conteúdo	Conhecimento conteúdo
Conhecimento conteúdo pedagógico	
Conhecimento do contexto	Conhecimento contexto
Conhecimento do aluno	Conhecimento do aluno
Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal
Conhecimento pessoal discente	
Conhecimento prático pedagógico	
Contrato didático (poder)	
	Desafio (falta de experiência, conhecimento)
	Desejo
Dúvida	Dúvida
Dúvida + abertura para sugestão, opinião	Dúvida + abertura para opinião

⁶² Novas categorias

Estímulo	
Exemplificação	
	Experiência
Impedimentos	Impedimentos
	Improvisos
Incerteza	Incerteza
Mensuração do tempo (incapazes)	
Necessidade	
Planejamento	Planejamento
Poder; pedido de permissão	
Preocupação com a validação externa da prática.	Preocupação com a validação externa da prática
	Prescrição (documento)
Procedimento	Procedimento
Projeção (ação)	Projeção (ação)
Recomendação pedagógica	Recomendação
Recurso didático	Recurso didático
Sentimento	Sentimento
Sugestão, ideia	
	Tempo
Valor	

APÊNDICE O

Comparação de categorias entre as fases 1 e 3

FASE 1	FASE 3
Ação pedagógica discente	Ação pedagógica discente
Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente
Ação discente	
Apreciação	Apreciação
	Auto avaliação ⁶³
Avaliação crítica	
Avaliação desempenho acadêmico aluno	Avaliação desempenho acadêmico aluno
Avaliação do Coletivo de trabalho	Avaliação prática coletiva
Avaliação comportamento discente	Avaliação comportamento discente
	Avaliação conhecimento aluno
	Avaliação modo trabalho
	Avaliação sobre validação externa (orientadora)
Avaliação prática discente	
Cognição sobre ação	Cognição sobre ação
	Cognição sobre ensino gramática
Comportamento discente	
Comportamento docente	
Conhecimento conteúdo	Conhecimento conteúdo
Conhecimento conteúdo pedagógico	
Conhecimento do contexto	Conhecimento contexto
Conhecimento do aluno	Conhecimento aluno
Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal
Conhecimento pessoal discente	
Conhecimento prático pedagógico	
Contrato didático (poder)	
	Desejo
Dúvida	
Dúvida + abertura para sugestão, opinião	
Estímulo	
Exemplificação	
Impedimentos	Impedimento
Incerteza	
Mensuração do tempo (incapazes)	
	Modo de trabalho
Necessidade	
Planejamento	Planejamento
Poder; pedido de permissão	
Preocupação com a validação externa da prática.	
Procedimento	
Projeção (ação)	Projeção (nova ação)
Recomendação pedagógica	
Recurso didático	Recurso didático
Sentimento	
Sugestão, ideia	
Valor	

⁶³Novas categorias

APÊNDICE P

Comparação de categorias entre as fases 1 e 4

FASE 1	FASE 4
Ação pedagógica discente	
Ação pedagógica docente	Ação pedagógica docente
Ação discente	
	Alternativa ⁶⁴
Apreciação	Apreciação
	Avaliação ação discente
	Avaliação sobre ação docente
Avaliação desempenho acadêmico dos alunos	
Avaliação do Coletivo de trabalho	
Avaliação comportamento discente	
Avaliação prática discente	
Avaliação crítica	
Cognição sobre ação	Cognição sobre ação
Comportamento discente	
Comportamento docente	
Conhecimento conteúdo	
Conhecimento conteúdo pedagógico	
Conhecimento do contexto	
Conhecimento do aluno	Conhecimento aluno
Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal
Conhecimento pessoal discente	
Conhecimento prático pedagógico	
Contrato didático (poder)	
	Desejo
Dúvida	
Dúvida + abertura para sugestão, opinião	
Estímulo	
Exemplificação	
Impedimentos	Impedimento
Incerteza	Incerteza
Mensuração do tempo (incapazes)	
	Modo de trabalho
Necessidade	Necessidade
Planejamento	Planejamento
Poder; pedido de permissão	
Preocupação com a validação externa da prática	
Procedimento	
Projeção (ação)	Projeção (ação)
Recomendação pedagógica	
Recurso didático	
Sentimento	
Sugestão, ideia	
Valor	

⁶⁴ Novas categorias

APÊNDICE Q

Comparação de categorias entre as fases 1 e 5

FASE 1	FASE 5
Ação pedagógica discente	
Ação pedagógica docente	
Ação discente	
	Alternativa ⁶⁵
Apreciação	
Avaliação desempenho acadêmico dos alunos	Avaliação desempenho acadêmico dos alunos
Avaliação do Coletivo de trabalho	
Avaliação comportamento discente	Avaliação comportamento discente
Avaliação prática discente	
Avaliação crítica	
Cognição sobre ação	Cognição sobre ação
Comportamento discente	
Comportamento docente	
Conhecimento conteúdo	
Conhecimento conteúdo pedagógico	
Conhecimento do contexto	Conhecimento contexto
Conhecimento do aluno	
Conhecimento pessoal	Conhecimento pessoal
Conhecimento pessoal discente	
Conhecimento prático pedagógico	
Contrato didático (poder)	
Dúvida	
Dúvida + abertura para sugestão, opinião	
Estímulo	
Exemplificação	
Impedimentos	
	Improvisos
Incerteza	
Mensuração do tempo (incapazes)	
	Modo de trabalho
Necessidade	
Planejamento	
Poder; pedido de permissão	
Preocupação com a validação externa da prática.	
Procedimento	
Projeção (ação)	
Recomendação pedagógica	
Recurso didático	Recurso didático
Sentimento	
Sugestão, ideia	
Valor	

⁶⁵ Novas categorias

APÊNDICE R

Triangulação dos dados por Instrumentos Humanos

Triangulador	Categorias	Comentário
Liliam	Avaliação comportamento discente	Retirar última frase
	Avaliação comportamento discente x aval. Prática discente	Falta de clareza entre as duas categorias.
	Avaliação crítica	Rever excertos
	Conscientização	Rever excertos
	Valor	Rever excertos
	Incerteza	Confuso
Alcione	Ação discente x ação pedagógica discente	Muito próximas
	Avaliação comportamento discente	Rever excertos
	Avaliação prática discente	Rever excertos
Liliane	Ação pedagógica docente x discente	Ok
	Avaliação desempenho acadêmico	Confuso
Paula	Ação pedagógica docente x discente	Esclarecer os excertos
	Ação discente x ação pedagógica discente	Muito próximas
	Avaliação comportamento discente	Rever excertos
	Avaliação prática discente x avaliação desempenho acadêmico	Seria a mesma categoria?
	Avaliação crítica	Rever excertos
	Comportamento discente e docente x avaliação comportamento discente e docente	Seria a mesma coisa?
	Quantidade	Falta clareza
	Pedido permissão x preocupação com validação externa	Seria possível unir as categorias?
	Recomendação pedagógica = ação docente	Poderia ser a mesma coisa?

APÊNDICE S

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pós-graduanda: Josimayre Novelli Coradim

Campo Mourão, abril de 2012.

Prezado (a) aluno (a):

Este documento tem por objetivo formalizar a sua aceitação para participar da minha pesquisa na qualidade de sujeito, que pretendo realizar junto ao programa de graduação em nível de Doutorado na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo da minha pesquisa é analisar a construção de conhecimento de alunos-professores de inglês durante o estágio supervisionado. Dessa forma, olhar-se-á para o processo de como esses alunos-professores elaboram seus planos de aula, colocam-nos em prática, avaliam suas próprias práticas e refletem sobre esse processo durante o estágio. Essa pesquisa poderá contribuir para a formação de professores de língua estrangeira em pré-serviço. Os dados serão coletados nos grupos de reuniões antes e após a orientação para a elaboração dos planos de aulas, nas orientações em pares, também, realizadas antes e após a aplicação dos planos, por meio de observações-participantes da pesquisadora e de anotações feitas pelos alunos após cada aula.

Para realizar a análise dessa pesquisa, irei utilizar os dados coletados por meio das orientações em pares e coletivas gravadas em áudio durante os meses que contemplam as orientações do estágio supervisionado (maio a setembro de 2012), o desenvolvimento e aplicação dos planos de aula gravados em vídeo (agosto e setembro de 2012), as observações-participantes da pesquisadora e as anotações realizadas pelos estagiários após cada aula ministrada.

A análise será encaminhada aos sujeitos da pesquisa para ser compartilhada, com o intuito de conhecer as reações possíveis à interpretação, e também, para obter confirmação e/ou retificação de seu conteúdo.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelo uso de siglas em toda e qualquer parte do trabalho. As gravações em áudio das orientações serão transcritas, impossibilitando qualquer identificação dos sujeitos. A participação dos sujeitos será livre, e os mesmos terão a liberdade para retirar-se em qualquer parte da pesquisa, sem lhe causar nenhum dano.

Mediante os esclarecimentos acima, peço assinar este documento no campo indicado abaixo.

Atenciosamente,

Josimayre Novelli Coradim

Pós-graduanda do programa em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – Paraná.

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

_____, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE T

Correspondências eletrônicas

1º email - 11/07/2012

Hi dear!

Segue em anexo o esboço do nosso plano de unidade. São só idéias, mas conseguimos pensar em várias outras coisas sobre o tema!

Obrigada!

Hugs

--

Bianca

Acadêmica do curso de Letras (Inglês/Português) xxxxx - Paraná

12/07/2012

Para: xxxxxxxx@gmail.com, xxxxxxxxxxxx@hotmail.com

Hi dear,

ok, sem problemas. Só tenham o cuidado com o nível de linguagem dos vídeos, das atividades de um modo geral, pois isso pode desinteressar os alunos. Podem dar continuidade no plano e vamos conversando por email.

hugs

Prof. Dda. Josimayre Novelli Coradim

Departamento de Letras

Xxxxxxxxxx

2º email - 16/07/2012

Para: Josimayre Novelli

Outlook Exibição Ativa

2 anexos (total de 43,0 KB)

PLANO DE UNIDADE - JOSI.docx

Teacher, dê uma olhadinha nas nossas ideias...

Boa semana!

Hugs!

3º email - 16/07/2012

Documentos

Para: xxxxxxxxxxxx@gmail.com

Outlook Exibição Ativa

1 anexo (25,4 KB)

Hi dear,

já li e corriji e também acrescentei algumas perguntas na aula 3. Quanto ao plano de unidade estão ok. Vcs estão fazendo com base no ^modelo^ proposto pela prof. xxxx: Podem continuar com os

planos, ok.

Ah, conversei com minha orientadora e ela disse que se tiver alguém para filmar as aulas, posso assistir as

seguintes aulas - 2, 4, 6, 8, 10.

vou montar um cronograma de orientações e passar para vcs, pois teremos de conversar após cada aula ministrada (pesquisa-ação).

hugs

Prof. Dda. Josimayre Novelli Coradim
Departamento de Letras
xxxxxxx

4º email: 19/07/2012

Documentos

Para: Josimayre Novelli

1 anexo (372,9 KB)

Baixar como zip

Teacher, ainda falta arrumar o que vc me mandou por ultimo. Fizemos o resto das aulas.

Thanks!

Nice

weekend...

Hugs...

--

Bianca

Acadêmica do curso de Letras (Inglês/Português) xxxxxxxx – Paraná

5º email - 24/07/2012

Documentos

Para: xxxxxx@gmail.com

1 anexo (374,0 KB)

Baixar como zip

Bianca,

finally, I've checked the lesson plans. If you have any doubts, please, write me.

hugs

Prof. Dda. Josimayre Novelli Coradim
Departamento de Letras
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

6º email - 29/07/2012

Documentos

Para: Josimayre Novelli

7 anexos (total de 833,1 KB)

GRAMMAR - COMPARATIVE.docx

Hi teacher, how are you doing?

Corrigimos as falhas do plano de aula, e também montamos todos os materiais/atividades que vamos entregar. Se for possível dar uma olhada, pra ver se nãoo passou nada batido.

Você tinha dito de imprimir os materiais numa gráfica ai de Mgá, já que aqui e um pouco caro. E possível fazer isso ainda? Aí já passo certinho o que deverá ser impresso!

Thaaanks a lot... Boa semana teacher!

Abraco,

--

Bianca

Acadêmica do curso de Letras (Inglês/Português) xxxxxxxx- Paraná

7º email - 30/07/2012

Documentos
Para: xxxxxxxx@gmail.com

6 anexos (total de 968,9 KB)
Baixar tudo como zip

Bianca,
seguem as atividades corrigidas. Please, façam as correções no plano de aula tbm, ok.
hugs

Prof. Dda. Josimayre Novelli Coradim
Departamento de Letras
xxxxxxxxxxxxxxxxxx

8º email - 12/08/2012

Documentos
Para: Josimayre Novelli

1 anexo (373,8 KB)
PLANO DE UNIDADE.docx
Hi dear...

Eu e a Alba repensamos algumas coisas do plano de aula, e assim ficou:

AULA 05: Retomaremos o comparativo, usando as imagens de revistas (já encontramos e recortamos). Ao terminarmos isso, daremos continuidade com o Superlativo, ainda na aula 05, aproveitando as imagens da revista...

AULA 06: invertemos com a aula 07, ou seja, na aula 06 faremos uma correção de TUDO que foi dado sobre grammar, já sendo isso uma revisão do tópico gramatical;

AULA 07: Atividade em dupla de gramática (que seria na aula 06). Então, para que a atividade tenha resultados positivos, invertemos essas duas aulas e acrescentamos algumas coisas.

O resto do plano continua sem alterações, apenas nas aulas 05, 06 e 07.

Obrigada mais uma vez, professora!

Abraço e bom fim de semana,
Alba e Bianca.

--

Bianca

Acadêmica do curso de Letras (Inglês/Português) xxxxxxx - Paraná

9º email - 13/08/2012

Para: xxxxx@gmail.com

ok, dear,
conversamos na orientação hj às 17h30 para ver qual foi o resultado, parcial, é claro.
hugs

Prof. Dda. Josimayre Novelli Coradim
Departamento de Letras
xxxxxxxxxxxx

APÊNDICE U

Diários reflexivos Alba e Bianca

Alba

1º Aula:

O primeiro dia de estágio foi tranquilo. Começamos a aula apresentando algumas normas que deveriam ser seguidas em nossas aulas, assim como uma metodologia para self-study. Os alunos se mostraram educados e nos escutaram prontamente. Alguns participaram contando experiências e fazendo questionamentos quanto ao self-study.

2º Aula:

A aula foi iniciada por meio da apresentação de um vídeo, que foi recorte de um episódio da série The Big Bang Theory. O episódio estava com o áudio em inglês e se legenda. Após a exibição, lemos juntamente com os alunos os diálogos contidos no vídeo, a fim de esclarecer possíveis dúvidas quanto a compreensão da série assistida.

3º Aula

A aula iniciou-se com uma compreensão/discussão sobre o tema da aula anterior. Em seguida pedimos que os alunos escrevessem um comentário opinativo sobre o tema “Consumismo/Dependência” em inglês. Colocamos no quadro alguns modelos de início de frases para comentário, quando o aluno tem a intenção de dar opinião. Enquanto isso a outra professora conversava sobre o tema com os alunos. Os alunos se mostraram atenciosos, curiosos e participativos.

4º Aula:

A aula iniciou-se com a apresentação da gramática. As professoras ensinaram o comparativo na Língua Inglesa. Foram entregues folhas com as explicações do Comparativo e com atividades a serem feitas na própria aula. Os alunos pareceram um pouco confusos quanto ao entendimento do conteúdo.

5º Aula:

A aula iniciou-se com a retomada do conteúdo da aula anterior, pois as professoras estagiárias, assim como a orientadora perceberam que o conteúdo não ficou claro para os alunos, então foi incluída uma aula a mais no cronograma. Ao final da aula os alunos pareciam menos confusos do que na aula anterior e seguros do conteúdo estudado.

6º Aula:

Nesta aula, foi apresentado um novo tópico gramatical aos alunos, o Superlativo na Língua Inglesa. Os alunos participaram da aula e pareceram ter compreendido o conteúdo novo. Logo após a explicação os alunos fizeram alguns exercícios no caderno.

7º Aula:

A aula iniciou-se com explicações e esclarecimentos sobre os tópicos gramaticais aprendidos nas aulas anteriores. Em seguida pedimos que os alunos refizessem as atividade de gramática. Os alunos se mostraram um pouco entediados, entretanto participaram tirando dúvidas e refazendo os exercícios.

8º Aula:

Nesta aula foi aplicada uma atividade em dupla sobre o conteúdo gramatical vistos nas aulas anteriores. Os alunos pareceram preocupados em realizar a atividade com êxito. Para tal pediam a ajuda das professoras.

9º Aula:

A aula iniciou-se com o listening da música Amerika do grupo Rammstein. Os alunos se mostraram empolgados ao escutarem a música. Participaram das discussões sobre o significado da música, assim como do conteúdo trabalhado durante as aulas anteriores.

10º Aula:

Nesta aula foi feita uma revisão de todo o conteúdo, a fim de melhor prepara los para a avaliação. Os alunos participaram das discussões, tiraram dúvidas e se mostraram bastante preocupados com a avaliação.

11º Aula:

Nesta aula foi aplicada a avaliação. Os alunos pareciam preocupados, entretanto a maioria teve um bom resultado.

Bianca**AULA 01 –30/07/2012**

Esta primeira aula resumiu-se numa apresentação das acadêmicas como estagiárias, uma exposição do que seria trabalhado ao longo das dez aulas. Foi exposto, ainda, o cronograma das atividades a se realizarem neste tempo. Com o objetivo de ser respeitada pelos alunos, foi estipulado um “contrato didático”, no qual foram enfatizados os direitos e deveres dos alunos neste período. Por fim, foi dito sobre estratégias para estudar outro idioma sozinho, sem auxílio de escolas/professores. Nesta aula houve muita cooperação por parte dos alunos, além da participação oral dos mesmos, não sendo necessário o desgaste das acadêmicas devido à indisciplina. A aula seguiu conforme o plano de aula elaborado. Não houve pontos divergentes. Como foi a primeira aula, a LI não foi plenamente utilizada, por ser apresentação das acadêmicas. Os objetivos foram atingidos com sucesso. Os alunos puderam opinar sobre as “regras” das aulas, bem como sobre o tema trazido neste dia: *self-study*, sem nenhum tumulto. Neste dia, não foi encontrada nenhuma dificuldade ou barreira para o desenvolvimento como professora em sala de aula. Era esperada a mesma sala de quando apenas observávamos as aulas, com indisciplina e dispersão. Mas essa expectativa foi “quebrada” neste início de regência, talvez pela metodologia adotada pelas acadêmicas: contrato didático.

AULA 02 – 03/08/2012

Nesta aula foi levado um vídeo com um diálogo entre Raj e Siri, da série norte-americana *The Big Bang Theory*, seguida de discussão com os alunos sobre o tema do diálogo. Penso que a aula não teve pontos divergentes. Todo o plano foi seguido, e novamente, com sucesso e sem problemas com indisciplina de alunos. Foi inserida a LI definitivamente nesta aula, a começar pelo diálogo sem legenda, mas transcrito no papel. Como foi constituído de perguntas básicas para o vocabulário dos alunos, não houve problemas com compreensão. Talvez como ponto divergente, porém, muito útil na aula, foi o momento quando a acadêmica Suzelaine comentou cada parte do diálogo, deixando sempre espaço para os alunos responderem, não dando a resposta logo em seguida. Procurou-se mesclar LP e LI para que os alunos entendam, mas ao mesmo tempo, estejam em contato com a LI. Os objetivos estipulados no plano foram atingidos. Penso que foi satisfatório tanto

para os alunos como para as acadêmicas. Acredito que a aula tenha “fugido” do padrão expositivo, já que foram utilizados outros recursos (TV pen drive). A dificuldade desta aula pode ter sido o uso de LI. No contexto da classe, às vezes faltam no vocabulário comandos, frases ou palavras mesmo.

AULA 03 – 06/08/2012

Foi dada continuidade ao conteúdo da aula anterior, com perguntas reflexivas sobre o tema. Como os alunos já sabem do que se trata a série (ainda foi pedido que lessem novamente em casa por meio das estratégias de leitura), a discussão foi muito proveitosa. No fim da aula, os alunos tiveram que escrever um comentário, podendo utilizar-se ou não das sugestões contidas no final da atividade. Não houve pontos convergentes. Novamente foi procurado dar ênfase na LI, mas sempre procurando mesclar, ou gesticular/exemplificar para que os alunos compreendam plenamente. O objetivo principal foi atingido, ou seja, que os alunos participassem das discussões orais e ainda escrevessem o comentário opinativo. A produção textual foi uma ferramenta para que nós, acadêmicas, pudéssemos checar o nível de Inglês que estamos lidando. Graças a isso, será possível elaborar uma prova justa, levando em consideração o nível de escrita dos alunos. No fim, talvez o que tenha “desanimado” um pouco, foram os textos produzidos pelos alunos. Apenas alguns o produziram, ou ao menos tentaram, e outros só começaram com o básico “I thinkthat...”. Porém, estes que realizaram, o fizeram com esforço.

AULA 04 – 10/08/2012

Esta aula foi dedicada à apresentação e explicação do tópico gramatical: *Comparative*. Foi distribuído um material aos alunos, visto que o livro didático não contempla. A aula foi expositiva, o tópico gramatical foi explicado, com as regras gerais e exemplos. Penso que a aula não foi tão proveitosa devido ao fato da falta de contextualização com os assuntos discutidos anteriormente. De fato, o tópico gramatical foi explicado, mas talvez de uma maneira apagada/obscura. Faltou conectar o tópico com o assunto (tecnologia), e as cenas da série *The Big BangTheory*, que seriam muito pertinentes, porém, assim não o foi feito. Como se trata de tópico gramatical, não foi muito utilizada a LI em sala, salvo os exemplos dados no material. Acredito que os objetivos tenham sido atingidos em parte, ou seja, o tópico foi explicado, mas talvez não tenha ficado bem claro para os alunos.

Ao fim da aula, para ambos as estagiárias, acredito que o sentimento foi de “insatisfação”, justamente por percebermos que os alunos entenderam “mecanicamente” falando, e não como realmente funciona o tópico gramatical, sentidos e funções.

AULA 05 – 13/08/2012

Tendo em vista que a metodologia utilizada na aula anterior foi insatisfatória (em minha opinião) sobre *Comparative*, com a ajuda da professora orientadora, o plano de aula foi reelaborado, contando com uma abordagem mais dinâmica. Foram levadas várias imagens de revista, sempre com opostos, a fim de “despertar” a comparação feita pelos próprios alunos. Com esta outra abordagem, agora sim a aula foi mais satisfatória. Com alguns minutos que sobraram no fim da aula, foram corrigidos oralmente os exercícios do tópico *Comparative*. Acredito que nesta aula não houve pontos divergentes. A LI foi bem utilizada nesta aula, com construções de exemplos feitas pelos próprios alunos, e transcritas em seguida no quadro, para que os alunos fixem o proposto. Os alunos foram bem participativos, o que nos pressupõe que houve a compreensão efetiva por parte dos alunos. Ao fim da aula, observou-se que os alunos estavam mais “aliviados” por compreenderem de fato o tópico gramatical. Além disso, foi fundamental essa retomada, já que a próxima aula será dedicada ao tópico *Superlative*, que muito tem em comum com o tópico estudado.

AULA 06 – 17/08/2012

Como nas duas últimas aulas foi bem trabalhado o tópico *Comparative*, nesta aula foi dado início ao tópico *Superlative*. Observou-se a participação efetiva dos alunos. Além disso, os alunos não apresentaram muitas dúvidas. Foi retomado novamente parte do *Comparative*, para que os alunos lembrem-se da estrutura e regras gerais do tópico. Em seguida, foi inserido o tópico em questão, buscando alguns exemplos relacionados à tecnologia (comparação com celulares, videogames, televisores) e também ao episódio da série trabalhada (*The Big Bang Theory*). Por fim, reservou-se espaço para os questionamentos dos alunos. Acredito que os objetivos tenham sido atingidos, pois enquanto os alunos participavam da aula, observou-se que eles entenderam. Ao fim da aula, penso que

a mesma foi satisfatória. Os exercícios sobre *Comparative* e *Superlative* serão todos corrigidos e comentados na próxima aula.

AULA 07 – 20/08/2012

Nesta aula, foram retomados todos os exercícios das aulas 06 e 07, no caso, sobre *Comparative* e *Superlative*. Todos os exercícios foram corrigidos no quadro por meio das respostas fornecidas pelos próprios alunos, e quando incorretas, foram explicadas a forma correta (exemplo: adjetivos irregulares – *good – better – best*, ou os adjetivos longos). Outro detalhe pertinente foi a de **propositalmente** algumas palavras escritas incorretamente, como *happyer, niceer*, a fim de provocar nos alunos o “senso de correção”, ou seja, esperou-se que eles identificassem o erro e corrigissem. Desta maneira, foi possível perceber que os alunos realmente entenderam os tópicos abordados. Acredito que não houve pontos divergentes. Os objetivos foram atingidos, e ainda surpreenderam, já que nesta aula a participação foi quase total dos alunos. Alguns alunos do fundo da sala, que geralmente não participam, sentaram-se mais a frente, e participaram com aproveitamento. Ao final da aula, o sentimento foi de sucesso, já que se percebeu que os alunos realmente compreenderam a estrutura e funcionamento dos tópicos gramaticais, e já estão preparados para a próxima atividade, sobre gramática, especificamente.

AULA 08 – 24/08/2012

Agora que os alunos já viram os tópicos gramaticais, esta aula foi dedicada à realização de uma atividade em dupla embasada em exercícios que já foram trabalhados anteriormente. Vale ressaltar que neste dia a outra estagiária não estava presente. Apesar desta “defasagem”, houve apoio da professora regente e orientadora no sentido de auxiliar na organização disciplinar da turma. A estagiária presente explicou o objetivo dos exercícios propostos, e ainda abriu espaço para esclarecimento de dúvida antes de iniciar a atividade. Durante a realização da atividade, notou-se que alguns alunos cometeram inadequações quanto à estrutura do tópico gramatical. Porém, boa parte da turma conseguiu atingir o objetivo de concluir a atividade. Não houve pontos divergentes com o plano. Talvez o que tenha dificultado o andamento da aula, tenha sido a ausência da outra estagiária. O objetivo da aula foi atingido. Cerca de 90% da turma conseguiu concluir os exercícios, porém, nem todos se “lembraram” das regras básicas do tópico

gramatical. Como supramencionado, a maior dificuldade nesta aula foi atender todos os alunos com dúvidas – que foram muitos.

AULA 09 – 27/08/2012

Seguindo o cronograma, nesta aula foi trabalhada a proposta de *listening* com a canção *Amerika*(versão inglesa), do grupo alemão Rammstein. Esta música foi escolhida devido ao fato de pertencer a um estilo musical diferente (chama a atenção dos alunos), a letra é de fácil entendimento por contar com vocabulário simples, e por fim, o tema está relacionado às aulas anteriores. Os alunos ouviram a música três vezes para que pudessem preencher as lacunas com palavras que se encontravam na segunda coluna do exercício. Após este procedimento, os alunos responderam a três questões de leitura e opinião, e por fim, um exercício correlacionando o tópico gramatical e tema. Antes de iniciar o *listening*, a atividade foi explicada e comentada, principalmente as palavras que seriam utilizadas para completar a música. Nesta aula não houve pontos divergentes. Apesar de os alunos “temerem” atividades de *listening* por considerarem difíceis, já que terão que usar sua capacidade auditiva (no sentido de reconhecimento de vocabulário em LI), os resultados foram animadores e os objetivos, cumpridos. Não houve problemas com indisciplina ou desmotivação por parte dos alunos.

AULA 10 – 31/08/2012

Após algumas aulas com atividades, nesta aula foi realizada a revisão de toda a temática e tópicos gramaticais. Procurou-se direcionar diversas perguntas à sala a fim de concretizar a participação dos alunos, mantendo assim, a interação; os alunos foram responsáveis pela boa revisão, mostrando a eles mesmos que sabem o conteúdo. Foi retomado desde as primeiras aulas (trabalho com o vídeo da série *The Big Bang Theory*) até as últimas aulas. A aula correspondeu ao proposto no plano de unidade/aula. Após o término da aula, o sentimento foi de “alívio”, ao perceber, por meio da interação, que os alunos conseguiram compreender tanto o tópico gramatical, bem como toda a temática que circundou as aulas.

AULA 11 – 03/09/2012

Última aula prevista no plano de unidade. Neste dia foi aplicada a avaliação do bimestre, abrangendo o conteúdo temático e tópicos gramaticais. Na avaliação,

procuramos utilizar exemplos e exercícios trabalhados em sala de aula com o intuito de familiarizar os alunos com o que foi trabalho. Cada exercício da avaliação foi explicado sucintamente. Durante a realização da prova, não houve problemas com indisciplina, cola, ou dúvidas demasiadas. Um dos alunos da sala que apresenta deficiência auditiva não terminou a prova a tempo. Apesar disto, os objetivos para esta aula foram atingidos, e refletindo sobre todo o estágio, conclui-se que foi muito satisfatório e produtivo, tanto para a estagiária, como para os alunos, que se demonstraram interessados e em maioria, realizaram as atividades propostas. Com esta avaliação, encerrou-se o período de regência.

Na aula seguinte, dia 10/09, as estagiárias devolveram provas e trabalhos aos alunos, e comentaram brevemente sobre o desempenho dos mesmos. Foi levado o episódio na íntegra da série *The Big Bang Theory*. O aluno mencionado na aula 11 com deficiência auditiva foi acompanhado até a biblioteca para que, junto com a outra estagiária, pudesse concluir a prova, agora com mais acuidade e melhor esclarecimento pela estagiária.

APÊNDICE V

Notas de observação-participante pela professora orientadora

Alba**Aula 02**

Estagiário (a): Alba	
Orientador (a):	Habilitação: Inglês
Colégio:	
Série:8ª	Turma:
Professor(a) regente:	
Data: 03 /08/2012	Horário: 14h05 às 14h55

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)	
11	Objetivos da aula - retomar o modo comparativo - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - ótimo domínio de conteúdo
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - há preocupação e observação constante com a aprendizagem dos alunos.
44	Articulação entre teoria e prática - ok
55	Metodologia - adequada, sempre busca refletir sobre as atividades e metodologias utilizadas.
66	Utilização dos recursos didáticos - utiliza adequadamente
77	Domínio de turma - muito bom
88	Profissionalismo - há respeito entre alunos e professores; ética.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - adequada, com alguns "escorregões".
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - há domínio linguístico, mas poderia utilizar mais a LI em sala de aula.

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 04

Estagiário (a): Alba	
Orientador (a):	Habilitação:
Colégio:	
Série:8ª	Turma:
Professor(a) regente:	
Data:10 /08/2012	Horário: às

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - bom domínio de conteúdo, mas acho que o modo como foi apresentado não ficou claro para os alunos, foco no sistema linguístico, sem relação com o uso desse conteúdo.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - houve avaliação informal, e perceberam que os alunos estavam confusos e não haviam compreendido o conteúdo.
44	Articulação entre teoria e prática - acho que neste aula o foco foi somente no sistema linguístico, o que diferiu um pouco sobre o que haviam pensado e proposto.
55	Metodologia - não foi suficiente para que o objetivo da aula fosse atingido.
66	Utilização dos recursos didáticos - uso adequado.
77	Domínio de turma - a turma não apresenta grandes problemas disciplinares. Houve domínio de sala.
88	Profissionalismo - há sempre respeito entre alunos e professores.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - adequada.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita Há domínio linguístico, mas deveria utilizar mais a língua inglesa em sala de aula.

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 06

Estagiário (a): Alba	
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa
Colégio:	
Série: 8ª	Turma: E
Professor(a) regente:	
Data: 03 /09 /12	Horário: 13h15 às 14h05

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - trabalhar com uma atividade avaliativa de listening - trabalhar com os conteúdos (interpretação textual sobre a influência dos USA no mundo, na cultura de todos) desenvolvidos durante o estágio como forma de revisão para a avaliação.
22	Domínio dos conteúdos - a estagiária apresentou domínio do conteúdo. - a estagiária explicou as questões das atividades em inglês e em português.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - a maioria dos alunos participam da aula, citando exemplos, questionando o conteúdo trabalhado. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo

	trabalhado. - os alunos tiveram algumas dúvidas com relação à compreensão das perguntas. Tal falta de compreensão não ocorreu em função da falta de domínio da estagiária e/ou dificuldade da atividade em si, mas sim, em função da falta de domínio linguístico dos alunos.
44	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos. - desenvolveram as atividades de acordo com as diretrizes (atividade de listening contextualizada com as discussões feitas durante as aulas).
55	Metodologia - houve orientação sobre como trabalhariam/desenvolveriam a atividade de listening. Os alunos demonstraram compreensão dos comandos. - a estagiária não deu um “tempo” para os alunos pensarem sobre o que estava sendo solicitado em inglês.
66	Utilização dos recursos didáticos - song: caixa de som - usaram adequadamente
77	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco no início da aula, mas houve domínio de sala na decorrer da aula. - atividade avaliativa.
88	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 08

Estagiário (a): Alba	
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa
Colégio:	
Série: 8ª	Turma: E
Professor(a) regente:	
Data: 17 /08 /12	Horário: 14h05 às 14h55

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11 1	Objetivos da aula - retomar o modo comparativo - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - a estagiária apresenta domínio do conteúdo, com poucos deslizes. - utilizou a palavra “words” no lugar de “adjectives”.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - a maioria dos alunos participa da aula, citando exemplos, questionando o conteúdo trabalhado. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado.

44	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos.
35	Metodologia - adequada ao objetivo proposto na aula - explicação de gramática contextualizada. - houve adequação do tempo ao desenvolvimento das atividades propostas.
66	Utilização dos recursos didáticos - lista de exercícios com teoria (handout) - utilizaram adequadamente
77	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco, mas houve domínio de sala na maioria da aula. - a estagiária chama a atenção dos alunos e eles atendem (ótimo domínio).
88	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina. Quando há alguma falha (escrita errada no quadro, por exemplo), demonstram domínio do conteúdo e conseguem ajustá-la com profissionalismo.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 10

Estagiário (a): Alba	
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa
Colégio:	
Série: 8ª	Turma: E
Professor(a) regente:	
Data: 03/09/12	Horário: 13h15 às 14h05

AValiação DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)	
11	Objetivos da aula - trabalhar com uma atividade avaliativa de listening - trabalhar com os conteúdos (interpretação textual sobre a influência dos USA no mundo, na cultura de todos) desenvolvidos durante o estágio como forma de revisão para a avaliação.
22	Domínio dos conteúdos - a estagiária apresentou domínio do conteúdo. - a estagiária explicou as questões das atividades em inglês e em português.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - a maioria dos alunos participam da aula, citando exemplos, questionando o conteúdo trabalhado. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado. - os alunos tiveram algumas dúvidas com relação à compreensão das perguntas. Tal falta de compreensão não ocorreu em função da falta de domínio da estagiária e/ou dificuldade da atividade em si, mas sim, em

	função da falta de domínio linguístico dos alunos.
44	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos. - desenvolveram as atividades de acordo com as diretrizes (atividade de listening contextualizada com as discussões feitas durante as aulas).
55	Metodologia - houve orientação sobre como trabalhariam/desenvolveriam a atividade de listening. Os alunos demonstraram compreensão dos comandos. - a estagiária não deu um “tempo” para os alunos pensarem sobre o que estava sendo solicitado em inglês.
66	Utilização dos recursos didáticos - song: caixa de som - usaram adequadamente
77	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco no início da aula, mas houve domínio de sala no decorrer da aula. - atividade avaliativa.
88	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Bianca

Aula 02

Estagiário (a): Bianca	
Orientador (a): Josi	Habilitação:
Colégio:xxxxx	
Série: 8ª	Turma:
Professor(a) regente:xxxx	
Data:03/08/12	Horário: _____ às _____

AValiação DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - retomar o modo comparativo - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - ótimo domínio de conteúdo
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - há preocupação e observação constante com a aprendizagem dos alunos.
44	Articulação entre teoria e prática - ok
55	Metodologia - adequada, sempre busca refletir sobre as atividades e metodologias utilizadas.

66	Utilização dos recursos didáticos - utiliza adequadamente
77	Domínio de turma - muito bom
88	Profissionalismo - há respeito entre alunos e professores; ética.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - adequada.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - há domínio linguístico, mas poderia utilizar mais a LI em sala de aula

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 04

Estagiário (a): Bianca	
Orientador (a):	Habilitação:
Colégio:	
Série: 8ª	Turma:
Professor(a) regente:	
Data: 10 /08 /12	Horário: _____ às _____

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - bom domínio de conteúdo, mas acho que o modo como foi apresentado não ficou claro para os alunos, foco no sistema linguístico, sem relação com o uso desse conteúdo.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - houve avaliação informal, e perceberam que os alunos estavam confusos e não haviam compreendido o conteúdo.
44	Articulação entre teoria e prática - acho que neste aula o foco foi somente no sistema linguístico, o que diferiu um pouco sobre o que haviam pensado e proposto.
55	Metodologia - não foi suficiente para que o objetivo da aula fosse atingido.
66	Utilização dos recursos didáticos - uso adequado.
77	Domínio de turma - a turma não apresenta grandes problemas disciplinares. Houve domínio de sala.
88	Profissionalismo - há sempre respeito entre alunos e professores.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - adequada.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita Há domínio linguístico, mas deveria utilizar mais a língua inglesa em sala de aula.

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 06

Estagiário (a): Bianca		
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa	
Colégio:		
Série: 8ª	Turma: E	
Professor(a) regente:		
Data: 17/08 /12	Horário: 14h05	às 14h55

AValiação DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - retomar o modo comparativo - ensinar o modo superlativo
22	Domínio dos conteúdos - a estagiária apresenta domínio do conteúdo, com poucos deslizes. - utilizou a palavra "words" no lugar de "adjectives".
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - a maioria dos alunos participam da aula, citando exemplos, questionando o conteúdo trabalhado. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado.
44	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos.
55	Metodologia - adequada ao objetivo proposto na aula - explicação de gramática contextualizada.
66	Utilização dos recursos didáticos - lista de exercícios com teoria (handout) - utilizaram adequadamente
77	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco, mas houve domínio de sala na maioria da aula.
88	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina. Quando há alguma falha (escrita errada no quadro, por exemplo), demonstram domínio do conteúdo e conseguem ajustá-la com profissionalismo.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 08

Estagiário (a): Bianca		
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa	
Colégio:		
Série: 8ª	Turma: E	
Professor(a) regente:		
Data: 24/08 /12	Horário: 13h15	às 14h05

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
11	Objetivos da aula - trabalhar com lista de exercícios sobre os modos comparativo e superlativo. - atividade em duplas.
22	Domínio dos conteúdos - as estagiárias apresentaram domínio do conteúdo. - as estagiárias explicaram as questões das atividades em inglês e em português.
33	Avaliação da aprendizagem dos alunos - os alunos participaram da aula resolvendo a lista de exercícios. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado. - os alunos tiveram algumas dúvidas com relação aos exercícios (adjetivos; vocabulário) das perguntas.
44	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos. - desenvolveram as atividades de acordo com as DCE (gramática contextualizada).
55	Metodologia - houve orientação sobre como trabalhariam/desenvolveriam a atividade (lista de exercícios). Os alunos demonstraram compreensão dos comandos.
66	Utilização dos recursos didáticos - usaram adequadamente
77	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco no início da aula, mas houve domínio de sala na decorrer da aula.
88	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina.
99	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
110	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____

Aula 10

Estagiário (a): Bianca	
Orientador (a):	Habilitação: Língua Inglesa
Colégio:	
Série: 8ª	Turma: E
Professor(a) regente:	
Data: 03/09/12	Horário: 13h15 às 14h05

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
1	Objetivos da aula - trabalhar com uma atividade avaliativa de listening

	- trabalhar com os conteúdos (interpretação textual sobre a influência dos USA no mundo, na cultura de todos) desenvolvidos durante o estágio como forma de revisão para a avaliação.
2	Domínio dos conteúdos - a estagiária apresentou domínio do conteúdo. - a estagiária explicou as questões das atividades em inglês e em português.
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos - a maioria dos alunos participam da aula, citando exemplos, questionando o conteúdo trabalhado. - Parece que houve compreensão dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado. - os alunos tiveram algumas dúvidas com relação à compreensão das perguntas. Tal falta de compreensão não ocorreu em função da falta de domínio da estagiária e/ou dificuldade da atividade em si, mas sim, em função da falta de domínio linguístico dos alunos.
4	Articulação entre teoria e prática - houve articulação por meio de exemplos, próximos à realidade dos alunos. - desenvolveram as atividades de acordo com as diretrizes (atividade de listening contextualizada com as discussões feitas durante as aulas).
5	Metodologia - houve orientação sobre como trabalhariam/desenvolveriam a atividade de listening. Os alunos demonstraram compreensão dos comandos. - a estagiária não deu um “tempo” para os alunos pensarem sobre o que estava sendo solicitado em inglês.
6	Utilização dos recursos didáticos - song: caixa de som - usaram adequadamente
7	Domínio de turma - os alunos estavam conversando um pouco no início da aula, mas houve domínio de sala na decorrer da aula. - atividade avaliativa.
8	Profissionalismo - ambas as estagiárias atuaram com profissionalismo, ética, respeito com os alunos, sem se desestruturarem com alguma indisciplina.
9	Adequação da linguagem à situação discursiva - uso adequado da linguagem ao contexto de ensino.
10	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita - ótimo domínio da língua inglesa - mescla entre o português e o inglês - exemplos e comandos em língua inglesa

ANEXO

ANEXO A
Planilha Institucional

Estagiário (a):	
Orientador (a):	Habilitação:
Colégio:	
Série:	Turma:
Professor(a) regente:	
Data:	Horário:

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ESTAGIÁRIO

	Tópicos para serem avaliados pelo professor titular (Emitir parecer)
1	Objetivos da aula
2	Domínio dos conteúdos
3	Avaliação da aprendizagem dos alunos
4	Articulação entre teoria e prática
5	Metodologia
6	Utilização dos recursos didáticos
7	Domínio de turma
8	Profissionalismo
9	Adequação da linguagem à situação discursiva
10	Domínio da língua inglesa nas modalidades oral e escrita

Assinatura do professor titular: _____

Assinatura do professor orientador: _____