

REFLEXÃO: UM CAMINHO QUE CONSTÓI NOVAS PRÁTICAS

Solanielly da Cruz Aguiar (UFCG)
Sol.14951@hotmail.com

Introdução

O conhecimento sempre foi almejado e desejado pelo homem e motivo de cobiça para muitos. Nos primórdios, apenas a entidade eclesiástica detinha o acesso ao conhecimento e apenas a classe social mais elevada também podia desfrutar do conhecimento. Muitos séculos se passaram e o conhecimento foi chegando às classes sociais e em contextos, antes inimagináveis.

Devido a essa mudança que ocorreu, foi possível falar em ciência e nas mais diversas esferas em que o conhecimento contribui, para que hoje, tivéssemos acesso aos vários instrumentos que foram criados, graças ao desenvolvimento que ele proporcionou.

Depois do período em que a igreja manipulou o saber, muito tempo depois as universidades passaram a assumir o papel de propagar e divulgar o conhecimento as demais classes sociais, e o prestígio que antes pertencia apenas a esfera eclesiástica, agora a universidade passava a instruir e a formar novos indivíduos. Como a universidade passou a assumir tal papel, a atenção voltou-se para ela, e com isso, questionamentos surgiram sobre o tipo de formação que os indivíduos recebiam.

Devido a tais questionamentos, os estudos acerca da formação, começaram a ganhar importância nas discussões acadêmicas, e a ser objeto de pesquisa, e hoje, discutir sobre a formação tem sido uma temática abordada por diversos teóricos. A discussão acerca da formação começou a ganhar fôlego também, quando a preocupação voltou-se para o tipo de profissional que estava sendo formado e como ele deveria se relacionar entre a dicotomia teoria e prática.

A partir disso, a área de formação de professores surgiu, e passou a fazer parte de diversos estudos, que tentavam compreender a realidade vivida pelo professor em seus múltiplos contextos.

Logo, a escolha deste tema como sendo o primeiro passo rumo à pesquisa foi resultado das leituras realizadas pela pesquisadora ainda como aluna especial em uma disciplina da Pós-Graduação sobre a formação de professores de língua estrangeira. A partir dessas leituras, o aprofundamento da temática foi se interligando aos questionamentos que foram surgindo, e que posteriormente originaram as perguntas de pesquisa. Podemos dizer, que a busca pelo saber e o anseio em incentivar uma prática pedagógica, que seja mediada pelos preceitos da prática crítico-reflexiva, foi crucial para que esse estudo pudesse vir a ser construído.

Sendo assim, como a formação de professores é uma temática que merece uma maior atenção, visto que, o professor é um indivíduo responsável por formar outros indivíduos, nesse estudo nos propusemos a responder às seguintes perguntas:

- 1 Como o professor faria uso da prática crítico-reflexiva para intervir eficazmente em sua realidade de ensino?
- 2 De que forma o paradigma crítico-reflexivo poderia ser evidenciado/enfatizado no processo de formação, e como esta prática foi construída?

Os objetivos desta pesquisa são:

- 1 Analisar como a prática crítico-reflexivo é construída na formação de professores de Língua Inglesa.
- 2 Verificar como a prática crítico-reflexivo se apresenta nos relatórios da disciplina de Prática e Ensino de Língua Inglesa I.

Este estudo está organizado em 3 (três) capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a Fundamentação Teórica. No segundo capítulo, detalharemos a Metodologia utilizada nessa pesquisa. Descreveremos o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, a atuação da pesquisadora, as práticas reflexivas realizadas pelos participantes e de que forma se deu essa prática, e os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

No terceiro capítulo, mostraremos a Análise dos Dados onde discutiremos sobre os tipos de reflexões que foram realizadas e como essa prática foi construída pelos indivíduos que fazem parte desse estudo.

Por fim, nas Considerações Finais, trataremos nossas reflexões, as limitações que foram encontradas, as contribuições desse estudo para a área de formação de professores de Língua Inglesa e sugestões para futuras pesquisas.

1. A constituição de um paradigma

A ciência em sua amplitude oferece caminhos diversos para tentarmos interpretá-la e descobrirmos novas perspectivas. O mundo científico é repleto de teorias e metodologias reunidas em compêndios de textos atuais.

O interesse em desvendar os caminhos que a ciência trilha fez Thomas Kuhn, físico e professor da Universidade de Harvard, pesquisar as evoluções e revoluções as quais a ciência passa, com o intuito de tentar explicar o que acontece no mundo científico quando um paradigma que antes era aceito por uma comunidade perde a sua credibilidade, e um novo paradigma é construído para responder os questionamentos que estão surgindo.

O papel do pesquisador é encontrar esses caminhos e decifrá-los, no intuito de conhecer melhor o seu objeto e tornar a pesquisa um ato constante de transformação. Os indivíduos envolvidos no âmbito da pesquisa são pessoas que se empenham em contribuir com novas perspectivas, podendo adicionar significativamente em sua área de pesquisa, e como diz Kuhn (2009, p. 20) “ os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenham-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica”.

Refletindo sobre as transformações que ocorrem constantemente no mundo científico, podemos dizer, que toda evolução científica acontece de forma não linear, e que para muitos, por trás de toda transformação há algo bem maior do que simples mudanças.

Para acompanhar as mudanças que vêm com os paradigmas, o professor começa a fazer parte desse compêndio de transformações, e cada vez mais, ele vai ocupando um lugar que antes pertencia apenas ao cientista, e hoje, por as ciências humanas ter outro *status*, o professor também passa a fazer parte do mundo científico tornando-se um pesquisador, a fim de interpretar a sua realidade e, conseqüentemente modificá-la dando as suas próprias contribuições (KUHN, 2009).

Para que uma perspectiva teórica seja reconhecida como ciência, ela precisa estar vinculada a processos que muitas vezes não são conhecidos por aqueles que não fazem parte do mundo científico, e que não estão agrupados no âmbito do que se denomina ciência.

Contudo não podemos desconsiderar nenhum conhecimento advindo de uma ciência já reconhecida em detrimento de contribuições advindas de uma ciência que é considerada contemporânea. Para Kuhn (2009, p. 21), “ em vez de procurar as contribuições permanentes

de uma ciência mais antiga para nossa perspectiva privilegiada, [procura-se] apresentar a integridade histórica daquela ciência, a partir de sua própria época”.

Pensando nisso, a aceitação de uma nova perspectiva faz surgir discussões conflitantes sobre o verdadeiro papel que ela desempenha ou quais metodologias e critérios ela utiliza para torna-se uma categoria de estudo.

Sendo assim, faz-se necessário compreender como se dá a constituição de um paradigma para podermos entender como surgiram os estudos na área de formação de professores, já que podemos considerá-la como um viés teórico que de certa forma tenta explicar os fatos conflitantes que são vivenciados pelo professor em sua sala de aula.

O processo que faz parte da constituição de um paradigma é algo complexo, pois para um paradigma se firmar, ser aceito, ele dependerá do não aparecimento de ‘anomalias’, algo que é inevitável para o desenvolvimento da ciência. Devido ao surgimento das anomalias, que podemos chamar de questionamentos que foram levantados e não solucionados pelo paradigma vigente, um novo processo se faz presente para que um novo paradigma venha a ser aceito. De acordo com Kuhn,

[...] quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica-então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos a uma nova base para a prática da ciência (KUHN, 2009, p.24).

Levando para o âmbito educacional e distanciando-se da explicação metafísica que Kuhn atribui ao paradigma, podemos inferir, que ao falarmos de paradigma, a temática abrange não apenas a área de exatas como também a área de humanas. Durante todo o século XIX, o paradigma tradicional de ensino permeou as concepções de ensino nas universidades e escolas, pois em um determinado período tal paradigma era inadequado para responder às expectativas daquele contexto, no entanto posteriormente com as transformações que ocorreram, fez-se necessário o surgimento de um novo paradigma, para que fosse possível responder aos questionamentos que foram se estabelecendo (FREIRE, 2000).

2. Prática crítico-reflexiva

O desenvolvimento dos saberes docente é alicerçado nas e pelas interações pedagógicas, e pelos trabalhos de pesquisa que devem ser fundamentalmente organizados e articulados por meio de reflexões sistematizando a teoria e a prática.

A partir de tais considerações, é inequívoca a noção de “percurso de formação”, não havendo, portanto, método perfeito, modelos prontos e acabados para o ensino-aprendizagem, se não resultantes da reflexão contínua e sistemática do agir docente. É válido enfatizar que a prática efetiva o *habitus* do professor, a interação/negociação que são resultado e resultam em um processo de “reflexão/ação/reflexão/ação”.

A formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, sujeito a mudanças e reformulações ao longo do percurso, sempre que for necessário adaptar-se às “realidades” mutáveis.

Respaldados nessa ideia e à revelia da tradicional noção de professor enquanto transmissor do conhecimento é possível pensar o professor como um agente de letramentos, em que ele é capaz de construir as suas próprias concepções tentando mudar a sua realidade a partir de ações que o direcionem a práticas produtivas, pois, muitas vezes, o ensino precisa estar voltado para ele e para a necessidade que ele tem para que o seu trabalho seja reconhecido.

Quando falamos sobre a prática crítico-reflexiva, surge a pergunta: há diferença entre refletir e pensar? Podemos aferir que a prática crítico-reflexiva poderá auxiliar o professor em sala de aula, fazendo com que o mesmo conduza o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e construtiva. De acordo com Zeichner (1993), existem diversas conceituações acerca do que seja reflexão, abrangendo cinco dimensões, que:

Variam na forma como consideram o processo de reflexão (e.g., reflexão na ação, deliberação curricular), no conteúdo da reflexão (e.g., os valores próprios dos professores, o contexto societal, a teoria educacional), nas condições prévias à reflexão (e.g., as atitudes para a reflexão, o contexto de orientação no qual ocorre a reflexão) e no produto da reflexão (eg., a eficiência do ensino, a emancipação, a compreensão da relação entre valores e prática) (CALDERHEAD, 1989, p. 44-45 *apud* ZEICHNER, 1993, p. 31).

A referida prática auxiliará diretamente na formação de professores, e tem o intuito de conduzir o professor a refletir sobre a sua ação para que posteriormente ele produza uma nova ação obtendo um resultado inovador.

A partir das contribuições de Dewey (1933), Luria, Rogers e Polany, Schön (2000) faz uso de alguns conceitos defendidos por tais teóricos como: o desenvolvimento cognitivo, o conceito de experiência compreendida, reflexões sobre o ensino- aprendizagem e a teoria da investigação, chegando assim, ao que hoje conhecemos como paradigma crítico-reflexivo (PIMENTA, 2000).

Os estudos desenvolvidos por Schön culminaram em algumas concepções sobre o processo de reflexão e a sua participação o levou a se interessar sobre os dilemas e problemas que os profissionais passavam em momentos de incerteza e conflito, dando assim, a sua contribuição aos estudos sobre a reflexão.

A busca por uma “metodologia” que pudesse intervir e ao mesmo tempo auxiliar o professor em sala de aula foi a proposta elencada em sua obra. Schön (2000, p. 23) diz que “os educadores questionam de que forma podem ser ajudados a renovar-se de modo a evitar o esgotamento e como eles podem ser ajudados a construir seus repertórios de habilidades e ideias de forma contínua”.

Uma proposta que auxilie o professor a renovar-se e a utilizar novas metodologias, que o ajudem em sua prática pedagógica, tem a finalidade de mostrar os caminhos que podem ser seguidos.

Ter uma posição crítica mediante a sua realidade já é considerado um primeiro passo rumo à reflexão. Porém, a prática reflexiva não se resume apenas a passos que devem ser seguidos, no qual ela é uma forma de posicionar-se como um agente do seu próprio processo.

A forma como a prática reflexiva é desenvolvida, em um primeiro momento, pode nos levar a questionar como se dá tal prática, e como podemos diferenciá-la de uma prática rotineira qualquer, em que muitas vezes, ao executamos algum tipo de atividade com uma determinada frequência, acreditamos que não há a necessidade de pensarmos sobre ela. (ZEICHNER, 1993).

No entanto, ao praticarmos alguma ação, muitas vezes, o resultado não acontece da forma que esperávamos e, mediante isso, duas ações podem ser realizadas para que possamos compreender o que ocorreu. Para que a reflexão possa ser posta em prática, faz-se necessário outro tipo de ação para que a reflexão possa acontecer. O ato de conhecer-na-ação é responsável por familiarizar os fatos e acontecimentos que fazem parte do repertório experiencial que o indivíduo possui.

O referido ato é considerado um saber tácito, em que o indivíduo ativa os conhecimentos adquiridos anteriormente, para que, em um determinado momento, o seu compêndio de informações possa ajudá-lo a solucionar ou a compreender outras ações que

virão posteriormente, pois conhecer torna-se um ato dinâmico que transformamos em conhecimento-na-ação.

Acreditamos que atualmente quando falamos em prática crítico-reflexiva, a preocupação esteja voltada para o “como” executar tal ação. Dessa forma, é inevitável a dualidade entre teoria e prática não se fazer presente nos questionamentos que envolvem a prática-reflexiva, em que o campo da prática é bastante distinto do campo da teoria. Todavia, a preocupação maior deveria estar voltada para o que vamos aprender mediante uma dada situação e não a teoria que vamos utilizar naquele momento, pois sempre aprendemos algo quando tentamos vivenciar a prática.

Ao propor a prática reflexiva, Schön (2000, p.31) deixa evidente, que em situações de conflito, ativamos nossos conhecimentos para solucionarmos os problemas, e a isso ele chama de conhecer-na-ação, dizendo que “nossas descrições de conhecer-na-ação são sempre construções, [...] porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico”, porque as atividades humanas estão sempre atreladas à função social e o ato de refletir não poderia ser diferente por fazer parte de uma prática social”.

A palavra reflexão leva-nos a pensar que através da nossa prática de ensino diária podemos adquirir saberes os quais em certas circunstâncias a academia não pode produzir, pois somos nós professores que vivenciamos a realidade da sala de aula. De acordo com Zeichner (1993, p. 16) “reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação”

Sendo assim, podemos dizer que a reflexão é o primeiro passo para a resolução de “problemas” e inconstâncias da prática, em que ao deparar-se com o problema, o professor reflexivo irá selecionar os fatos e aspectos que ele irá observar.

A partir disso, ele estabelecerá diretrizes, que o guiarão, até a solução do problema, partindo assim, para a ação, pois todas as “ferramentas” utilizadas pelo professor mediante um problema deixam em evidência que ele precisará observar, refletir, selecionar e direcionar a sua ação para o que realmente deve ser solucionado.

Conscientizar e mostrar aos professores em formação que eles são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento já é uma forma de conduzir e orientá-los para que sejam responsáveis e sabedores de que a reflexão é um processo contínuo, que deve estar presente em sua prática de ensino.

Em sua formação como professor formador de outros indivíduos, o professor reflexivo deve ter o perfil de um profissional, em que ao se deparar com um determinado obstáculo, ele procura alternativas para superá-lo, não levando em consideração a dimensão desse problema, pois ele deverá fazer as suas escolhas de acordo com a situação e a ferramenta que ele dispõe, porque “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15).

3. Metodologia

A pesquisa que realizamos para a efetivação do estudo é descritiva de cunho qualitativo-interpretativista de base etnográfica, pois objetivamos “a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

A pesquisa descritivista faz uso de técnicas padronizadas como questionário e observação sistemática. Tais técnicas, enfatizam as relações entre variáveis, que de certo

modo determinam a sua natureza e são usadas no ambiente educacional voltadas ao fazer prático.

Descrever os dados e interpretá-los faz parte desse tipo de pesquisa, pois a pesquisa descritivista procurar analisar e interpretar os acontecimentos de forma clara e detalhada, levando em consideração “o papel das variáveis que, de certa forma, influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos” estabelecendo assim, a relação entre causa e efeito (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

A abordagem qualitativa atribui significados ao objeto de estudo, e o interpreta considerando o seu contexto e as suas diferentes representações onde o momento histórico é fundamental nesse tipo de pesquisa. Através do método qualitativo, podemos contribuir significativamente com a nossa realidade social.

De acordo com Sílvia Oliveira (1999, p. 117 apud OLIVEIRA, 2010, p. 59) “as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças”, pois por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tem a oportunidade de enxergar os fatos através do olhar dos participantes, obtendo uma percepção mais ampla do objeto de estudo.

A nossa pesquisa está respaldada na abordagem etnográfica no que se refere a analisar e interpretar a interação social de um grupo em seu contexto natural (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p.86).

3.1 Contexto da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2011 entre os meses de maio e junho. O contexto da pesquisa foi a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I do curso de Letras de uma universidade pública da cidade de Campina Grande (PB).

A disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I (PELI-I) possui uma carga horária de cento e cinquenta (150) horas e é oferecida no 7º período do referido curso. Essa disciplina compreende três fases: 1) estudo sobre ensino/aprendizagem de Língua Inglesa e sobre a formação de professores; 2) experiência docente do licenciando por meio da realização de um minicurso; e, 3) elaboração de relatório final (descritivo, analítico e crítico) sobre a experiência docente realizada ao longo do minicurso.

No primeiro momento da disciplina, os professores em formação lêem e discutem: a) textos de autores que tratam da formação de professores, de modo geral, b) textos de autores que tratam especificamente da formação de professores de inglês, c) documentos oficiais – parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, e, d) a partir de 2009, textos apresentando perspectivas críticas para o ensino de línguas, em especial, as teorias dos novos letramentos e multiletramentos. Dessas leituras, eles devem selecionar alguns textos que nortearão as aulas ministradas nos minicursos e formarão a base teórica do relatório final.

No segundo momento, o minicurso é concebido e ministrado, no qual cada professor em formação deve atuar como ministrante e observador. Esse minicurso é direcionado a alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, devendo o licenciando responsabilizar-se pelo planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, sob a orientação do docente supervisor da disciplina.

O minicurso que foi chamado de *English in a multicultural world (EMW)* foi ministrado durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I que ocorria duas vezes por semana (segunda e quarta-feira) com duração de duas horas cada, com início no dia 16 de maio e o término em 13 de junho.

A disciplina de PELI-I faz parte da grade curricular do curso de Letras e é pré-requisito para cursar a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa-II.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa são três professores em formação que cursavam a disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa-I. Para preservarmos a identidade dos participantes, os chamaremos de Professor 1, Professor 2 e Professor 3 (P1, P2 e P3).

No início da coleta de dados foi esclarecido aos professores em formação, que uma pesquisa estava sendo desenvolvida, e, em seguida, pedimos permissão, para que pudessemos observar as suas aulas, bem como gravá-las, e utilizar tais informações como dados para a pesquisa. Contudo, apenas dois participantes permitiram a gravação das aulas e aceitaram responder ao questionário afirmando a sua participação no termo de consentimento.

Durante a coleta de dados, algumas dificuldades surgiram ao longo da pesquisa quanto à disponibilidade dos professores em formação em participar da entrevista, bem como para responder ao questionário.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados desse estudo, utilizamos as observações das aulas, entrevistas, questionários, gravações em áudio das aulas e o relatório de estágio supervisionado resultante do minicurso ministrado (*EMW*) na disciplina de PELI-I. Em seguida, descreveremos cada procedimento e em que momento da pesquisa ele foi utilizado.

4. Análise dos dados

Com os dados coletados, pudemos perceber que a prática crítico-reflexiva pode ser construída durante a prática de ensino. Portanto, mostraremos as observações realizadas durante as aulas ministradas pelos participantes da pesquisa, as entrevistas e as gravações em áudio.

Por fim, triangularemos os dados relacionando-os com os objetivos da pesquisa onde constatamos que os dados coletados podem ser divididos em 2 (duas) categorias: 4.1 reflexão sobre a ação e 4.2 a reflexão na ação.

4.1 Reflexão sobre a ação

Muitas das situações que vivenciamos quando estamos em sala de aula, devido à experiência são consideradas rotineiras e, não damos atenção aos fatos que ocorrem, vendo-os por outro ângulo. Pensando nisso, apresentaremos os dados em que três indivíduos olharam as eventuais situações que ocorreram em suas aulas através de um olhar reflexivo.

SR1-P1: Na preparação para essa aula, enfrentei alguns desafios, pois como ainda não tinha selecionado todo o material didático como textos e atividades a serem ministrados nesse Módulo I, apresentei o material que havia selecionado para essa primeira aula aos companheiros e ao professor e juntos decidimos pelo foco multicultural [...].

Os desafios enfrentados por P1 na preparação da aula mostra-nos que diante de uma situação de conflito e de incerteza fica evidente que a participante estava consciente das dificuldades existentes e, através dessa situação inesperada, ela reflete sobre o que aconteceu naquele determinado momento. Para Schön (2000, p. 32) “podemos refletir sobre a ação,

pensando retrospectivamente sobre o que fizemos” e foi analisando o que ocorreu que P1 refletiu sobre a ação que aconteceu anteriormente.

As reflexões dos companheiros de sala, bem como do professor da disciplina de PELI-I foram essenciais para que P1 pudesse refletir sobre as suas escolhas e também a aceitar as reflexões que os companheiros fizeram sobre a sua ação. Para P1, as contribuições dos companheiros de licenciatura “foram necessárias para o desenvolvimento das aulas seguintes e me fizeram refletir aonde eu deveria empenhar-me mais”.

SR2-P2: Seguindo as orientações do companheiro de licenciatura e do professor [...], eu acredito ter melhorado minha aula e ter entrado em sintonia com o grupo supracitado. Por isso, acredito que esse momento de preparação foi essencial para mim que ainda não possuía experiência com alunos do Ensino Fundamental II.

SR3-P3: Acredito que os procedimentos ocorreram como havia sido previsto porque havia planejado a aula com uma relativa antecedência o que possibilitou que o professor da disciplina PELI-I e minhas companheiras de licenciatura [...] sugerissem mudanças em tempo hábil. Outro motivo que ajudou consideravelmente no meu planejamento foi o fato de eu ser o último a ministrar aulas no curso EMW.

Mediante os excertos acima, a reflexão compartilhada realizada com os companheiros de licenciatura e o professor da disciplina sobre as ações realizadas, torna-se uma prática recorrente para P1, P2 e P3.

Os questionamentos realizados por P1 e P2 mostram que os participantes refletiam sobre os passos que deveriam ser seguidos e, P2-SE2 reflete dizendo que “sempre questionava ao professor da disciplina e os colegas sobre a funcionalidade das aulas”. Mediante isso, P2 e P3 construíram o que Schön (2000, p. 86) chama de diálogo entre o instrutor e o estudante. Para ele, nesse tipo de interação “ [os estudantes tentam] decifrar as demonstrações e as descrições do instrutor, testando o significado que construiu ao aplicá-las, revelando, assim, o que fez das coisas vistas ou ouvidas”.

Logo, podemos dizer que as reflexões compartilhadas que cada participante faz sobre a ação de cada companheiro de licenciatura, corrobora com as palavras de Schön (2000, p.25) quando ele diz que “não se pode ensinar o que precisa saber, mas se pode instruir”.

O papel dos participantes no momento das reflexões partilhadas foi mostrar caminhos através do olhar do outro. Sobre essa contribuição dada pelos participantes, P2- SE4 diz que as reflexões “contribuíram para eu me perceber melhor como docente. Reconhecer que a prática docente é um constante exercício de estudo, que as falhas podem acontecer, mas o que nos torna diferentes é a forma como encaramos os erros”.

Não diferentemente dos demais participantes, P3-SE5 também reconhece a importância das reflexões dos participantes sobre as suas ações dizendo que “as contribuições das discussões feitas não só após as minhas aulas como as feitas depois das aulas dos outros professores em pré-serviço foram fundamentais para que eu ministrasse as aulas do modo que ministrei no curso *EMW*”.

Com isso, observamos que P1, P2 e P3 mencionam o momento da reflexão compartilhada como parte fundamental no decorrer das aulas e, que essa prática foi essencial para que eles pudessem refletir sobre as ações que foram realizadas, pois “nesse processo, vários tipos de aprendizagem estão entrelaçados e o [participante] aprende a reconhecer e a apreciar [aprendendo] a [desenvolver]” novas experiências. (SCHÖN, 2000, p. 86).

4.2 A reflexão na ação

A reflexão na ação é um processo no qual o indivíduo que está refletindo tem a oportunidade de intervir na ação, a partir da reflexão que ele realizou no momento em que a ação estava acontecendo. Portanto, mostraremos a seguir os dados que compõem essa categoria.

No excerto em análise, ao detectar lacunas na compreensão do texto por parte do aluno, P1 decide auxiliá-lo, agindo reflexivamente no momento da ação tentando intervir.

SR19-P1: [...] apenas o aluno do texto número 1 teve dificuldades, pois ele não estava lendo e quando olhava para o texto entendia algumas palavras, então me aproximei dele e li algumas partes do texto e ao ouvir determinadas palavras ele logo foi compreendendo, não tinha colocado isso no plano de aula, mas acredito que ajudou esse aluno a compreender e a localizar as respostas no texto.

O agir na ação oportuniza uma ação imediata, um possível *feedback* no percurso da situação, no momento exato em que ela está acontecendo e, como diz Schon (2000, p. 34) ‘‘ na reflexão-na-ação o repensar leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos [...]’’.

O que alguns chamam de plano B, podemos dizer que a reação de P1 foi refletir na ação, com o intuito de sanar os problemas que surgiram naquela determinada situação, pois ‘‘ quando aprendemos a fazer algo estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento e ajuste’’ (SCHÖN, 2000, p. 32).

Para P1, ao deparar-se com situações desse tipo ela disse que SE10 ‘‘ procurava orientá-lo [...] ou que o fizesse refletir sobre a possível resposta’’. Sendo assim, a reflexão-na-ação realizada por P1 foi essencial para que ela pudesse auxiliar o aluno no decorrer da atividade.

A situação vivenciada por P1 no momento da interação com os alunos foi de grande importância, pois a partir desse momento ela percebeu a necessidade de utilizar outro procedimento que pudesse ajudar o aluno a compreender a palavra em foco.

SR20-P1: Alguns alunos não conseguiram encontrar todas as palavras, fui até esses e tentei explicar com frases ou expressões em Língua Inglesa e materna que conduzissem eles ao entendimento da palavra, porém um aluno não conseguiu entender quando eu expliquei um termo em Língua Inglesa e eu fiquei insistindo em falar em Inglês, mas mesmo assim ele não compreendeu, só depois de muito tempo falei em língua materna, ou seja, todo meu esforço foi em vão, pois acho que quando o aluno ‘‘trava’’ no conhecimento de um termo o professor deve considerar não só as dificuldades lingüísticas do aluno, mas também a complexidade da atividade e se for o caso apresentar logo a relação com a língua materna.

P1, diante da situação a qual se encontrava, refletiu no momento da ação percebendo que deveria utilizar outra estratégia. Nesse momento, P1 foi surpreendida pelo fator surpresa, que é um componente do processo de reflexão. Para Schön (2000, p.33) ‘‘ a surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação[...] a reflexão-na-ação tem uma função crítica [...] pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação’’ e foi através desse novo pensamento que P1 construiu uma nova estratégia que a guiou em sua prática de ensino.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido pelos oportuniza-nos a observar e a refletir sobre como o ensino de Língua Inglesa está sendo conduzido em sala de aula, e como um olhar crítico do outro é importante para que possamos realizar/direcionar as nossas práticas de ensino de acordo com as teorias que apregoam um ensino comunicativo e discursivo da língua, pois muitas vezes não é só necessário ter conhecimento das teorias de ensino e das estruturas gramáticas que compõe uma língua sem que as coloquemos em prática quando estamos em sala de aula.

Logo, podemos dizer que o olhar do outro sobre a nossa prática de ensino nos proporciona a ter uma nova visão sobre o que realizamos quando estávamos em sala de aula, cujo distanciamento é crucial, para os pontos antes não observados possam ser revistos para que melhoremos a nossa prática de ensino.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M. et.al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. . In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 54-70.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica- para uso de estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In SHIGUNOV NETO e MACIEL (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 115-140.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In SHIGUNOV NETO e MACIEL (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 71-88.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Estado, mercado e profissão: ou como reunir o pior ou o melhor de cada casa. In SHIGUNOV NETO e MACIEL (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002, p. 13-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009. Título do original: The structure os scientific revolutions.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Eliane Carolina. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. . In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p. 71-85.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In_____ (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Título do original: Educating the reflective practioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

