

Formação inicial de professores e PIBID Inglês: uma proposta de reflexões didático-críticas e ensino

Everton Gelinski Gomes de Souza¹

Resumo

O presente artigo traz uma proposta de reflexão didático-crítica para alunos-professores em formação inicial no PIBID Inglês. Para tanto, ancoramo-nos na literatura sobre práticas reflexivas (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1988) na formação de professores, bem como no conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1989). Como encaminhamento metodológico, ponderamos sobre questões de ensino e aprendizagem e determinadas propostas das políticas vigentes para a formação inicial de professores que se materializam no PIBID. Os resultados demonstram que a reflexão sistematizada se apresenta como uma etapa substancial para o desenvolvimento de capacidades docentes (STUTZ, 2012) dos alunos em formação, e, além disso, auxilia para que possam entender as próprias limitações e rompe com a visão de hegemonia autoritária dos currículos de formação.

Palavras-chave: Formação inicial. PIBID Inglês. Reflexão didático-crítica.

TEACHERS INITIAL FORMATION AND PIBID-ENGLISH: A PROPOSAL OF DIDACTIC AND CRITICAL REFLECTION, AND TEACHING

Abstract

This paper aims at bringing a proposal about didactic and critical reflection that target pre-service teacher of PIBID-English. For this purpose, we are based on reflective practitioner literature (DEWEY, 1933; SCHÖN, 1988) focused at teacher education, as well as on didactic transposition (CHEVALLARD, 1989). As methodology, we weigh learning and teaching issues, and specific matters from current policies concerning to initial development stage at university, which is materialized at PIBID. Results show us systematic reflection may be seen as substantial step to the development of teacher capacities (STUTZ, 2012) of undergraduate students and, in addition, it assists they may comprehend their own limitations and breaking the vision of authoritarian hegemony we notice in the university curriculum.

Keywords: Initial formation. PIBID-English. Didactic and critical reflection.

¹ Mestre em Letras, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura. E-mail. everton_ton_motreve@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Uma das necessidades prementes que a licenciatura em Letras apresenta no Brasil, de modo geral, é a ampliação do número de pontes entre escolas e universidades, no sentido de pensarmos no exercício didático realizado nesse espaço por alunos-professores² (STUTZ, 2012; JORDÃO; BÜHRER, 2013) em formação inicial. Apesar do Conselho Nacional de Educação³ (CNE) prever 400 horas dedicadas à prática como componente curricular, mais 400 horas ao estágio curricular supervisionado, apenas esta última ação/disciplina, de fato, regulamenta e assegura o contato, reconhecimento e atuação do aluno na esfera escolar. Assim, as atividades científico-acadêmicas que os currículos das Letras devem sustentar, acabam divididas majoritariamente entre dois pilares que acompanham as Universidades em diversos ângulos da história: a teoria e a prática.

Num exemplo micro situado, lançamos nosso olhar para o curso de Letras Inglês de uma universidade do Paraná. O trabalho desenvolvido na formação inicial de professores nesse espaço constitui-se a partir de conteúdos ministrados em disciplinas que atendem duas grandes áreas: linguística e literatura. Nesse sentido, deliberamos sobre a relação de interdependência entre teoria e prática, correlacionando-as, sobretudo, com conhecimentos escolares autênticos, implicados na esfera do desenvolvimento do trabalho de professores em formação inicial, bem como em meio à realização de práticas reflexivas mais concisas, focalizadas em situações de ensino e de dificuldades de aprendizagem. O que se espera, portanto, é a derrubada de paredes que cercam as carências desassistidas da escola, numa vivência

mais comum dessa última com as atividades de formação inicial das Universidades.

Pela idealização apresentada, vemos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ a promoção de um horizonte mais amplo de atuação, estudo e reflexão sobre as práticas de ensino de licenciandos que atuam no subprojeto Letras Inglês (doravante PIBID Inglês). Isso porque o programa fomentado pelo governo federal possibilita que os alunos-professores possam confrontar nos dois primeiros anos de seu curso, as acepções teórico-metodológicas adotadas como cerne na formação inicial, com as reais condições de trabalho que a escola pública oferece.

Em meio a isso e, com base nas políticas vigentes para o desenvolvimento desse programa, muito além de uma reflexão sobre aliança entre teoria e prática, consideramos adequada uma formação que vise o desenvolvimento humano e profissional dos licenciandos, num formato que engendra três pilares, a saber: (a) os conteúdos acadêmicos são base formativa para que o futuro professor compreenda como se constroem as relações formais entre língua e literatura e quais aspectos são transpostos para o ensino; (b) as atividades do programa devem ser lapidadas conforme a transposição didática (CHEVALLARD, 1989; BARROS, 2012) pertinente dos saberes científicos acadêmicos para saberes necessários à prática docente na escola pública; (c) o PIBID Inglês deve lançar mão de aprimoramento sobre a crítica do trabalho do professor, cruzando práticas e ações no contexto escolar, bem como experiências de supervisores e seus respectivos agires.

Assim, com o presente artigo discutimos os diferentes papéis que a transposição didática exerce no tocante a epistemologia de práticas reflexivas, na forma de uma proposta de reflexão didático-crítica para o PIBID Inglês. Desse modo, demonstramos

⁴ Esse programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no intuito de integrar as licenciaturas plenas, as escolas públicas e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

² O termo aluno-professor é utilizado pela condição híbrida que possui, alternando entre o papel de aluno na academia e o de professor na escola pública.

³ Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

seu formato, contribuições e limitações para a formação inicial, destacando quais valores reflexivos são promovidos de modo a estender o desenvolvimento humano e profissional para além da graduação regular e dos domínios teoria e prática, inerentes à formação inicial.

Para tanto, primeiramente definimos o termo reflexão com base em autores da literatura de abordagens reflexivas, assim como desenvolvemos nossa visão sobre crítica seguindo alguns expoentes como Dewey (1933/1993), Schön (1988; 2000) e Zeichner (1991) e o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1989), intrínseco para a noção de reflexão didático-crítica. Posteriormente, apresentamos as questões que motivaram a conseguinte análise do processo de reflexão, da didática de ensino e da visão crítica adotados como o conjunto fundamental da proposta de reflexão didático-crítica no PIBID Inglês, e, de que maneira isso tudo evidencia formas de intervenção na realidade (GIMENEZ, 2005) da escola pública em contravenção ao currículo da universidade tomada como objeto central na formação inicial.

2 REFLEXÃO DIDÁTICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde o estudo sobre o fundamento da experiência proposto por Dewey (1993), até a epistemologia da prática dos processos de desenvolvimento profissional proposta por Schön (1988, por exemplo), três vértices se fortaleceram no campo de formação de professores. A primeira trata das competências necessárias para o perfil profissional que demanda a escola. A segunda corresponde ao modo como se correlacionam teoria e prática, no sentido de dialogar o currículo de formação com a atuação do professor. A última se refere às práticas de reflexão e de sistematização do trabalho de ensino a partir disso.

Para nós, os estudos dos referidos autores formam o conjunto *mister* da reflexão na formação profissional, direcionado à figura do professor. O ato fundamentado do pensar, e ainda, de refletir e (re)formular parâmetros sobre o agir em situação profissional marca o núcleo dos trabalhos vitais de Dewey, e, em posteridade, da potencialidade da ciência de Schön. Assim, tanto Dewey quanto Schön são abordados neste estudo pela caracterização de exercícios de inteligência, que envolvem a sistematização do conhecimento sobre aquilo que se desenvolve, quer num tom prático ou teórico, providos de diferentes estágios fundamentados e, de raízes nas ciências aplicadas.

Ancoramo-nos na idealização transformadora da pedagogia de Dewey, de modo que, assim como o autor, compreendemos que práticas reflexivas são proponentes essenciais de um trabalho que visa à transformação da democracia. Desejamos, portanto, que a formação inicial não submeta o currículo da universidade, tão pouco o trabalho geral de alunos-professores desse âmbito aos interesses unicamente políticos do estado, mas que abra espaço para a criticidade sobre a relação entre esses e outros interesses como aspectos culturais, desigualdade, condições de trabalho, questões de etnia e identidade de gênero, assim como demais interesses da comunidade.

Vemos em estudos de Dewey (1993) a noção de experiência reflexiva, em que o autor discute a relevância de se refletir sobre os trabalhos que desenvolve um agente em seu campo de atuação profissional. O professor, como exemplo, se aventura numa série de ações relativas à progressão de conteúdos ministrados no processo de ensino, e, caso não haja uma revisão de forma intensa em seu *métier*, é possível que a prática se torne um mero conjunto de agires sem sentido, sem a progressão almejada e de resultados falhos no que diz respeito ao propósito a ser alcançado. Em adição, Dewey (1993) e Magalhães (2004) apontam a experiência

como carro forte da combinação entre o objeto de trabalho e a demanda por mudanças que ele gera. Em consideração ao trabalho desenvolvido no PIBID Inglês, a experiência é construída no entrecruzamento entre outras; de um lado, pares mais experientes ou em fase inicial relatam suas perspectivas sobre práticas de ensino de forma “colaborativa e continuada” (STUTZ, 2012, p. 32), por meio relatos de experiências e socialização de diários (STUTZ, 2012; ALMEIDA; STUTZ, 2015) e, de outro lado, a literatura serve como arcabouço de consulta e confrontação de ideias e ideais que fundamentam a ideologia e a filosofia de ensino que adota cada aluno-professor do programa, conduzindo à reconstrução de suas representações e capacidades docentes (STUTZ, 2012).

Da mesma forma, a epistemologia da prática profissional de Schön (1988) nos fundamenta neste artigo, a julgar a perspectiva que refuta a adoção de quaisquer ações que privilegiem um tipo de conhecimento e que, pela mera aplicação de um método ou outro, acabem por empobrecer o exercício da prática. No caso do ensino de línguas, os alunos-professores do PIBID Inglês estudam, com base no currículo da universidade, as diferentes abordagens e métodos que constituem os vieses de ensino que a sócio-história carrega em seu seio.

Ao contrário da configuração clássica da racionalidade técnica, em que os pesquisadores dos centros universitários estudam e desenvolvem métodos e técnicas de trabalho, e, o profissional imbui-se de sua reprodução, tomamos como um dos núcleos da proposta de reflexão didático-crítica deste estudo a ruptura desse sistema aplicacionista e reducionista do trabalho do professor. Assim como Schön (1988), opomo-nos a trivial aplicação de conhecimento, e, buscamos em práticas reflexivas questionar o currículo normativo, a pesquisa e até mesmo a própria prática, rever, ampliar e repensar as formas de se trabalhar o ensino de língua inglesa na escola pública.

Neste texto a forma de agir dos alunos-professores do PIBID Inglês será vislumbrada como fruto de seu desenvolvimento, relacionada à atuação profissional em sala de aula. Entendemos que o trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos alunos-professores do PIBID Inglês demanda o confronto entre a inteligibilidade do currículo acadêmico, as experiências do trabalho realizado em sala de aula e a realidade escolar e seu respectivo planejamento micro situado. Diante disso, as noções de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação propostas por Schon (2000) nos provocam a questionar o modo como esses processos permitem desenvolver, por exemplo, capacidades de se estabelecer e planificar parâmetros indispensáveis para o ensino (STUTZ, 2012), considerando a falta de experiência de alunos-professores ainda nos primeiros anos da formação inicial.

Schon (2000) singulariza a reflexão na ação como um processo que ocorre durante a prática. Nesse sentido, há a figura de um instrutor, traduzido no presente estudo pela figura do professor, o qual precisa descrever cada parâmetro do trabalho real atentando-se, frequentemente, à sua função mediante o objetivo estabelecido. As descrições da prática devem ser “particularizadas” (SCHÖN, 2000, p.128), ou seja, as situações confusas, os percalços, as tomadas de decisões não planejadas, por exemplo, devem compor o repertório de convergência de significados. Isso significa que o instrutor/professor deve dialogar com o aprendiz/aluno-professor na perspectiva de sistematizar as ações do trabalho de ensino e transformá-las, para o aluno-professor, numa leitura interpretativa do seu *modus operandi*.

O autor ainda acrescenta que a reflexão na ação não é suficiente para tornar legível a compreensão das ações, engendradas ou improvisadas pelo profissional (SCHÖN, 1987). Esse pensamento advém da configuração sobreposta pelas políticas

institucionais, como sinalizamos no início desse estudo, em que cada professor trabalha de acordo com a disciplina que ministra, a qual se torna fragmentada pela própria construção da grade curricular que separa na práxis, teoria e prática. Refletir, submerso nesse formato, torna-se um grande desafio. A quebra de paradigmas de ensino fortemente aliados a interesses políticos (SCHÖN, 2000) não deve ser um modismo na formação de professores. Ao contrário, se pensarmos na reflexão na ação como uma forma genuína de desenvolvimento de professores (ZEICHNER, 2008), do mesmo modo, é necessário ter em mente que a imagem que os alunos-professores em formação inicial constroem de si e de sua prática resulta do grau de correspondência entre o refletir na ação e a forma como os procedimentos de ensino são tratados *a posteriori*. Isso incide na reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1987; 2000).

Contudo, a reflexão sobre o exercício de docência é uma via de mão dupla sobre a qual caminha a literatura de ensino. Ao conceber que, por meio de um programa de formação inicial como o PIBID Inglês, alunos-professores dos primeiros anos constroem seu panorama profissional, seja por aceitar e refutar determinados procedimentos de ensino, ou identitário por identificar-se ou não com o contexto e a situação como se encontra a escola pública, então é necessário preocupar-se com uma experiência construída por outros meios anteriores à prática.

Assim, acreditamos que a socialização entre grupos de alunos-professores e de professores em regência provoca o tracejamento de linhas de atuação, ou seja, conjuntos de procedimentos teórico-metodológicos que vão gradativamente compondo e aprimorando as capacidades docentes dos profissionais em formação inicial (STUTZ, 2012). Sob esse aspecto, formar um professor crítico ao sistema, à realidade criada pelas políticas públicas nas escolas e ao seu próprio papel

(ZEICHNER, 1991) demanda transformar ações impulsivas em ações reflexivas (AKBARI, 2007).

Para que mudanças significativas ocorram, acreditamos que é substancial a realização de uma reflexão didático-crítica. Em sua natureza, esse tipo de reflexão preconiza o estudo de diferentes níveis de transposição didática referentes à progressão do trabalho de ensino. A transposição se inicia no questionamento dos nortes de ensino, contidos em documentos oficiais que regem a escola. De modo a exemplificar, citamos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) que preveem o ensino de língua inglesa baseado em gêneros de textos. À vista disso, as orientações se configuram nas ações que o professor irá realizar sobre o ensino, e, como consequência de uma reflexão didático-crítica, o professor em formação inicial pode questionar as razões para se trabalhar com gêneros textuais, desejar confrontar resultados de ensino com base nessa abordagem com experiências da literatura, e assim, adotar, adaptar e reformular esse tipo de prática.

Chevallard (1989) apresenta uma ideia estruturada sobre transposição didática, apontando a necessidade de se efetuar a transição de conhecimentos que, segundo o autor não são, com raras exceções, criados para o ensino, mas para serem apropriados. Assim, Chevallard (1989) resgata a noção de ferramenta atribuída ao conhecimento, afirmando que para que possamos dispor dessa ferramenta como núcleo para ensinar é preciso dominar a transposição didática, transformar um objeto teórico até que se possa obter um objeto de ensino (BARROS, 2014). Além dos princípios básicos de ensino dispostos em documentos norteadores, compreendemos que a própria escolha do material, dos recursos didáticos e atividades demandam uma reflexão profunda sobre pertinência contextual, tendo em vista tanto possibilidades de trabalho da prática do professor

quanto da própria limitação dos alunos e do próprio espaço da escola pública.

Sobre refletir criticamente a partir desses pressupostos, Cristovão (2005) sustenta três esferas da transposição didática sobre o trabalho de ensino, a saber, conhecimento científico, conhecimento a ser ensinado e a prática pedagógica. Nesse processo, considera-se uma movimentação dupla de transposição, pois além da transformação do conhecimento teórico para um saber definitivamente ensinável, há também uma mobilização específica no ato do ensino, no saber a ensinar (SCHNEUWLY, 2009; NASCIMENTO; PEREIRA, 2014), sendo os saberes ensináveis contemplados mediante a realidade do momento, diferentemente do que acontece na transposição em que se planeja apenas com base nas necessidades macro situadas.

Portanto, defendemos neste estudo a ideia de uma reflexão didático-crítica como um elemento central no desenvolvimento humano de alunos-professores em formação inicial. O PIBID Inglês deve ser um espaço de entrecruzamento entre as crenças, as experiências, a ciência, as metodologias e o denominador comum tomado como ponto de partida, longe de práticas de hegemonia autoritária (PIMENTA, 2002).

3 METODOLOGIA

A proposta da reflexão didático-crítica adotada neste estudo considera as propostas de atuação do PIBID Inglês de uma Universidade do Paraná anteriormente tomadas como projeto de trabalho anual, compreendendo os anos de 2013 até 2017. Desse trabalho anterior, um conjunto de nove ações é apresentado pelo proponente do projeto, a saber: 1) Reuniões semanais para direcionamento de ações didáticas; 2) Organização de portfólio de atividades anuais; 3) Análise de parâmetros contextuais; 4) Análise de recursos

didáticos para ensino de língua inglesa; 5) Produção e adaptação de sequências didáticas; 6) Regência e transposições didáticas necessárias; 7) Promoção de aprendizagem autônoma; 8) Avaliação e refacção sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos; 9) Aprimoramento da reflexividade dos alunos-professores.

Em consideração ao espaço destinado a esse artigo e ao objetivo de discutir o papel da reflexão didático-crítica no PIBID Inglês, consideramos a ação número nove do quinquênio anterior pertinente para ser retrabalhada na configuração atual do programa, com vistas no desmembramento da seguinte capacidade docente prevista por Stutz (2012): autoavaliação de alunos-professores sobre o trabalho de planificação. Nessa esteira, ponderamos ainda sobre três questões que permeiam o processo de planificação inicial, as quais se destacam: (a) quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas; (b) como delimitar o gênero textual para o ensino; c) quais elementos do gênero devem ser contemplados.

Isso posto, demonstraremos como o PIBID Inglês pode promover essas reflexões didático-críticas a partir da noção de transposição didática (CHEVALLARD, 1989), com base em três níveis de engenharia didática necessários para o ensino de língua inglesa, a saber: (a) planificação inicial; (b) execução; (c) reorganização. No entanto, focamos apenas na planificação inicial, sinalizando esse primeiro nível como a ação antecessora que antecipa a noção de reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000), e, que se dispõe ao processo de planejamento inicial num contexto onde não há experiência prévia de ensino de língua inglesa.

4 ANÁLISE DE DADOS

A autoavaliação de alunos-professores (STUTZ, 2012) sobre o trabalho de ensino

envolve pontuar questões sobre planificação inicial, execução e reorganização. Nesse caso, o processo de reflexão abrange considerações sobre parâmetros didáticos e de efetivação da ação prevista. O elo reflexivo entre essas duas questões pode ser vista à luz de Dewey (1933/1993) como agir reflexivo, em que todo o processo de engendrar o agir advém do conhecimento sistematizado a partir de certos pilares que o sustentam. Quando o aluno-professor do PIBID Inglês engendra seu trabalho de sala de aula, esses pilares variam entre: experiências enquanto aluno da escola regular; crenças sobre pontos positivos e negativos vivenciados sobre práticas de ensino; valores pregados pela academia, por professores da escola regular e comunidade em geral sobre o papel da língua; documentos norteadores de ensino, para citar alguns, compondo uma base primária de seu agir em sala. Nesse sentido, Stutz (2012) descreve a autoavaliação como um processo psíquico que envolve parâmetros de descrição contextual, consciência sobre o desenvolvimento de atividades e percepção subjetiva das situações e agires de sala de aula.

Entretanto, a autoavaliação sobre os processos de execução e reorganização é efetuada sobre o trabalho realizado, ou seja, o cerne da reflexão é a contraposição dessa base primária com as ações reais, do previsto e do não previsto, decorrente de variáveis contextuais como a não participação inesperada dos alunos, problemas tecnológicos, insegurança sobre conteúdo, dentre outros fatores. O objetivo, portanto, é transformar práticas que podem ser impulsivas, sem a devida preocupação com o relativo controle sobre o desencadeamento de atividades, em um trabalho, conforme discute Dewey (1993), realmente planejado, de base científica e com previsão de alternativas.

O que ilustramos é que o PIBID Inglês pode proporcionar um espaço singular de reflexão, numa transformação de agires inicialmente impulsivos

para práticas conscientes, alicerçadas em parâmetros de ensino, necessárias e contundentes, além de coletivas e progressivas, opostas à visão opaca de hegemonia autoritária fortemente criticada por Pimenta (2002), em que as práticas reflexivas são tomadas como suficientes para a resolução de problemas oriundos do trabalho geral do professor. Nesse programa, a engenharia didática necessária para atuação dos alunos-professores pode ancorar-se na confrontação entre suas experiências, de seus supervisores, de autores e sua respectiva literatura de ensino. Sob hipótese alguma as reflexões são abordadas como verdades universais ou fruto de si mesmas, mas são tomadas como instrumentos de transformação e aprimoramento que apenas sujeitos cognoscentes são capazes de se utilizar.

Na verdade, essa noção de aluno-professor cognoscente remete à capacidade crítica sobre seu agir. A frente da ideia de refletir e mudar seu trabalho, criticar o papel do professor e da instrumentalização que a noção de profissional reflexivo pode gerar é uma das habilidades que Zeichner (1991), Pimenta (2002) e Akbari (2007) consideram imprescindível e que não deve ser negligenciada. Assim como os autores, compreendemos que a postura adotada no PIBID Inglês deve seguir pautada nesse princípio do olhar crítico sobre o trabalho realizado, e, o processo de autoavaliação dos alunos-professores sobre execução e reorganização engloba uma construção conjunta sobre certas ações e parâmetros que podem ser revistos, arquitetados diferentemente e (re)planejados de acordo com a necessidade contextual de cada aluno-professor. Todavia, ainda faz-se necessário acrescentar o tempo e o espaço de discussão sobre o planejamento de alunos-professores iniciantes, que ainda não realizaram o trabalho prático, materializado no ato da planificação.

De forma a ilustrar a ideia acima, debruçamo-nos sobre três questões – considerando que cada aluno-professor deve acompanhar seu supervisor

em série e turmas específicas – as quais se relacionam com o trabalho de ensino de gêneros com base em sequências didáticas⁵ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): (a) Quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas? (b) Qual gênero textual seria pertinente para um determinado contexto? (c) Quais elementos da arquitetura do gênero textual devem ser enfatizados?

Essas questões exigem, no mínimo, três níveis de transposição didática para o ensino de línguas com base em gêneros. O primeiro nível envolve o estudo de documentos nacionais e estaduais que versam sobre o ensino de língua estrangeira, e, em questão político-educacional, norteiam a prática docente. A partir da série trabalhada e de suas necessidades particulares, a capacidade e o gênero devem ser delimitados. O segundo nível implica estudar e compreender a arquitetura do gênero textual que se deseja trabalhar, com vistas no objetivo de se ensiná-lo e no aprimoramento da capacidade desejada. O último nível abrange incorporar os conteúdos escolares a um objetivo linguageiro – ou seja, a finalidade de se ensinar a língua num dado contexto em prol de tantos outros – atrelado ao trabalho com gêneros.

As questões acima e os respectivos níveis de transposição necessários para respondê-las exigem uma reflexão didático-crítica. Ao retomarmos Schön (1988) e suas máximas da reflexão na ação e reflexão sobre a ação é possível perceber que o desenvolvimento de ações concretas e, sobretudo, a criação de uma identidade epistemológica discutida pelo autor carecem desse olhar didático-crítico a que fazemos menção e que acreditamos ser pertinente seu desenvolvimento no PIBID Inglês. Se por um lado, refletir na ação é primordial para que os alunos-professores possam analisar e compreender a maneira como a interação ocorre entre os alunos, bem como esses últimos

compreendem os conteúdos escolares trabalhados, por outro lado, formular e reformular hipóteses sobre o processo de ensino e de aprendizagem demanda uma satisfação científica diferente, haja vista o enfoque dado pelo governo federal a alunos dos primeiros anos da formação inicial.

No que diz respeito às dificuldades que permeiam a planificação inicial, sublinhamos a interpretação de métodos ou ações tomadas pelos professores supervisores nas escolas públicas. Em experiências de ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais, por exemplo, é trivial pensar na proximidade do texto escolhido para o ensino com a realidade dos alunos da escola pública. Em certos casos, alunos-professores podem questionar a coerência da organização de conteúdos para o ensino de língua inglesa com base na abordagem de ensino de gêneros prevista pelas DCE (PARANÁ, 2008). Tal questionamento advém da previsão realizada pelo documento supradito, no qual os aspectos linguísticos são determinados como conteúdo progressivo de ensino, dada sua relevância em cada ano da escola básica. Nesse sentido, o gênero atenderia às necessidades linguísticas, ao contrário do que se observa e se espera desse artefato sócio-histórico.

Antes mesmo da noção de reflexão na ação, descrita por Schön (1988), devemos ter em mente o primeiro nível de transposição didática descrita anteriormente. Com isso, é de suma importância considerar que, para uma reflexão na ação, o aluno-professor precisa compreender, preliminarmente, como a base do sistema educacional se constrói, e, dessa ancoragem, aprender a desenvolver os diversos passos que envolvem a engenharia didática de seu trabalho, num ato de construção do conhecimento. Pimenta (2002, p.4), ao conceituar as ideias de Schön sobre esse conhecimento na ação, pontua que se trata do “[...] conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede”. Daí a importância

⁵ O trabalho com sequências didáticas está ancorado na didática das línguas da escola de Genebra.

de se trabalhar o primeiro nível de transposição didática no PIBID Inglês.

Leituras e discussões sobre documentos como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016), por exemplo, correspondem a ações importantes que terão o escopo de elucidar aos alunos-professores em formação inicial o modo como as políticas educacionais se configuram em níveis estadual e nacional. Além disso, essas duas ações configuram-se como uma ponte inicial que possibilitará a passagem da incompreensão sob o aspecto político e social de ensino para o entendimento de sua natureza e como ela interfere nas abordagens de ensino de línguas, nos parâmetros contemplados em cada ano escolar e nos conteúdos condizentes a cada um deles.

Retomando a premissa anterior, esse processo de reflexão tem como alvo despertar e aguçar nos alunos-professores suas capacidades docentes (STUTZ, 2012) sobre o trabalho de ensino, muitas vezes, ainda não realizado. O que se trata aqui não é de uma reflexão na ação, tão pouco de uma reflexão sobre a reflexão na ação, pois, esta última, segundo Schön (1988), se refere a uma ação, uma observação e a descrição sistematizada desses dois pontos por meio do uso de palavras. No caso dos alunos-professores em formação inicial, compreender as políticas nacionais de ensino, observar e discutir os procedimentos adotados pelo supervisor e possíveis experiências de demais colegas torna-se o primeiro passo do processo de reflexão sistematizada, didática e crítica.

Nesse sentido, há que se considerar uma condição extremamente importante: a subjetividade de cada participante do programa. Essa questão de alteridade deve colaborar para uma construção conjunta de procedimentos e práticas de ensino, além de favorecer a fluidez das reflexões e, acima de tudo, alongar possibilidades como resposta a essas

reflexões. Gimenez (1999) e Stutz (2012) salientam a importância da reflexão conjunta e colaborativa como um ato imprescindível para a criticidade e o desenvolvimento de certos parâmetros avaliativos sobre método de ensino e o espaço/tempo a que se refere. Para explicar, citamos o gênero literário conto e ressaltamos o procedimento didático da análise de elementos que o compõem. Tendo isso em mente, torna-se plausível ponderar sobre o fato de que o conhecimento metodológico e abordagem de gêneros planificam um fator chave para a questão tratada. Assim, lançamos a seguinte pergunta: seria possível dar conta de todas as características do gênero e, se a resposta for positiva, quais mecanismos linguísticos devem ser contemplados para o ensino de língua inglesa?

Colocamos em relevo a impossibilidade de se abordar todas as características do gênero conto, e, por conseguinte, de nenhum outro gênero, pois conteúdos trabalhados ciclicamente por mais de cerca de um bimestre causam desinteresse, além de tornarem-se altamente repetitivos e desgastantes, enfraquecendo o teor da dinamicidade do professor e do empenho dos alunos. Nesse sentido, as reflexões sobre planificação e execução desses aspectos podem ser fundadas a partir das experiências de professores em atuação na escola básica, os quais confrontam sua forma de conceber a questão em tela com um texto científico, enquanto as colocações de alunos-professores encontram-se limitadas às experiências pessoais.

Esse fenômeno corrente nos primeiros anos da formação inicial nos leva a recobrar uma premissa sinalizada neste estudo: a atenção para uma noção de reflexão didático-crítica. Akbari (2007), ao distinguir ações reflexivas de ações impulsivas atribui a essa última o status *sine qua non* de julgamento e erro, de princípios instintivos e, seguindo essa mesma linha, citamos a problemática da experiência como verdade absoluta. Na situação dos alunos-professores, é plausível e determinante

para práticas bem engendradas recorrer às experiências pessoais, mesmo que ainda não profissionais. Todavia, a sedimentação do olhar sobre a ação na prática é prejudicial no que diz respeito à compreensão de que toda prática deve subjazer diferentemente em campos específicos, uma vez que cada contexto sócio-histórico desenvolve suas ações e reage mediante sua própria natureza.

Daí surge a necessidade de se trabalhar os níveis de transposição didática já mencionados, perpassando a base política educacional, percorrendo os possíveis caminhos das didáticas de ensino para, finalmente, levar a reflexão para o nível da ação. O papel da teoria, nesse caso, é o de contribuir para o preenchimento de lacunas decorrentes de situações dúbias ou de questões sem resposta imediata que o trabalho cotidiano traz à tona, fomentando discussões sobre outras *frames* do trabalho docente, como a noção das próprias limitações e da descentralização do papel do professor como agente responsável pela totalidade do ensino, ou pelo insucesso da aprendizagem. Isso é um princípio de reflexão didático-crítica e pode anteceder níveis de reflexão na ação ou reflexão sobre a ação. Por considerar parâmetros de níveis de transposição didática inerentes à construção humana e profissional, e, por considerar o trabalho ainda não realizado, esse tipo de reflexão além de crítica, também é didática, pois transcende a ideia tecnicista de ensino como aplicação de materiais e métodos, e, busca na interação social (VYGOTSKY, 1998), na reflexão colaborativa (GIMENEZ, 1999) e na transposição didática (CHEVALLARD, 1989; SOUZA, 2015) algumas das respostas necessárias para aprimoramento tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem.

No tocante à seleção de mecanismos linguísticos para o ensino, os aspectos mais comuns tratados geralmente na escola básica são de ordem gramatical. Isso posto, há uma tendência no período

de planificação inicial – dadas as experiências gerais de aprendizagem dos alunos-professores sob a ótica explicitada – de reprodução pautada nesses moldes como fruto experienciado. Por esse ângulo, ao olharmos para o processo de planificação sobre as questões de análise e estudo de elementos gramaticais que podem se tornar objeto de ensino, assim como o processo de execução, por meio do uso de atividades findadas num escopo linguageiro, é possível, então, afirmar que o trabalho intuitivo não é contraproducente, mas limitador.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o ensino da gramática deve atender às finalidades dialógicas do gênero textual, ou seja, precisa contemplar mecanismos linguísticos que compõem esse artefato sócio-histórico. A situação exposta nos leva à seguinte reflexão: o currículo escolar é comumente trabalhado a partir de itens linguísticos desmembrados progressivamente, porém, de forma dissonante da abordagem de gêneros prevista nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (2008), corroborada na visão dos especialistas supracitados.

Isso tudo incitaria uma discussão a respeito das razões dentre as quais a língua e sua norma culta são o cerne nas aulas de língua inglesa; e ainda, as razões pelas quais os gêneros de texto são trabalhados como pretexto para o ensino unicamente pragmático. São essas questões didáticas resultantes do trabalho do professor que nos movem a pensar na relevância da reflexão didático-crítica nos entremeios da planificação e a execução do trabalho de ensino. Em geral, o confronto cruzado de opiniões e colocações pautadas em conhecimento científico e na noção sócio-histórica de abordagens e métodos foram dois dos principais quesitos norteadores para se chegar a um denominador comum sobre a problemática em questão. As práticas singulares não publicadas contribuíram, em igual teor, para a discussão sobre quais saberes são, efetivamente, essenciais

no ensino de língua inglesa. Da mesma forma, a confrontação cruzada levou o grupo a enfrentar o paradoxo da orientação metodológica discutida por Akbari (2007), em que essas práticas singulares não sancionadas pela academia estão condenadas ao esquecimento, e, por conseguinte, são tomadas muitas vezes como práticas inadequadas.

Na ordem do conhecimento científico, portanto, leituras relativas às DCE (PARANÁ, 2008), bem como sobre a proposta preliminar da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e sobre a engenharia didática de ensino com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO, 2005; 2007; SOUZA, 2015) são essenciais na formação inicial, para que o aspecto crítico do trabalho de ensino permita o questionamento das frentes de ensino no Brasil como as tendências de interesses políticos, colocando em xeque as demandas sociais e os problemas elementares de infra-estrutura, sobrecarga de trabalho e incoerência da visão documental com as reais possibilidades de desenvolvimento de atividades escolares.

A ideia de reflexão didático-crítica, sobretudo, com vistas no primeiro nível da engenharia didática de ensino assume vislumbrar o formato político de ensino e sua relação com as abordagens e métodos que a sócio-história nos presenteia. Os cursos de formação pedagógica, por exemplo, refletem o momento político e os interesses do estado que irão minar sobre aquilo que se espera que o professor realize em sala de aula, estendendo-se ainda na organização de livros didáticos e na construção do projeto político pedagógico das escolas. De forma a ilustrar, citamos o eixo estruturalista que deu margem ao estudo do discurso, das situações de comunicação e, dessa noção, instaurou-se uma perspectiva dialógica de tom bakhtiniano nas DCE (PARANÁ, 2008), e, isso acompanhou o ensino de língua inglesa na escola e os cursos de formação. Ultimamente, o ensino de língua inglesa segue as

tradições da escola de Genebra que contempla os gêneros textuais como materialização da conduta verbal do ser humano.

Para alunos-professores em formação inicial, essa luz auxilia na compreensão das razões pelas quais o ensino da língua inglesa amarrou-se em pilares fortemente estruturalistas e pragmáticos nas escolas e, embora haja uma ruptura na visão do papel da língua inglesa em tempos atuais, ainda é possível identificar essa forma de ensino no âmbito da escola básica, haja vista a pluralidade de formações de professores. Com elo nesse ponto, ressaltamos a problemática da sedimentação das práticas desses profissionais, apontando a importância do estudo, da reflexão e da revisão sobre os procedimentos teórico-metodológicos adotados como ensino. Logo, outra questão se levanta: porque trabalhar com base em diretrizes de ensino? Como escolas de idiomas conseguem bons resultados – em grande parte das vezes inalcançáveis na escola pública – trabalhando em perspectivas estruturais, com foco na gramática, tornando secundárias as situações de comunicação e negligenciando os gêneros?

A noção de reflexão didático-crítica não visa tornar o sujeito alguém que meramente questiona a educação e todos os pormenores do trabalho de ensino. O desígnio dessa prática é demonstrar que não há limites para a organização e sistematização do trabalho do professor, mas, as tomadas de decisões, o espaço e o tempo a serem considerados são finitos. Assim sendo, a autoavaliação dos processos de planificação e execução no ensino é, acima de tudo, uma prática que depende do desenvolvimento contínuo de capacidades docentes, as quais permitirão posicionamentos determinantes sobre a aprendizagem dos alunos.

Como aspecto inicial, o primeiro passo da engenharia didática, como bem apresentamos até agora, concentra-se na planificação. Todas as problematizações discutidas provocam, inculcam sobre o que ensinar, com base em quais aspectos

teóricos e/ou metodológicos, guiando sempre à percepção de limitações, à revisão de procedimentos e, acima de tudo, trazendo à tona o fato de que não há excelência numa abordagem ou metodologia, e, de maneira especial, que os pares mais experientes também se surpreendem com situações paradoxais e não possuem respostas para todas as questões que o ensino apresenta.

Defendemos até o presente momento, uma análise voltada para princípios de transposição didática, na qual espera-se que os professores em formação inicial do PIBID Inglês, supervisores e coordenadores compartilhem procedimentos de ensino e variáveis contextuais que interferem na condução da práxis. Para Akbari (2007), esse processo de reflexão pode ser nocivo no primeiro estágio do desenvolvimento de professores em iniciação à docência. Para o autor, a introdução precoce de práticas reflexivas pode interferir no modo como professores em formação concebem a ciência de ensino, e ainda, diminuir sua autoconfiança na crença de que há práticas sempre mais sólidas que as suas, tornando-os incapazes de dinamizar frente às situações empíricas. Todavia, Akbari (2007) não sinaliza quais aspectos da didática de ensino são afetados, tão pouco apresenta resultados de práticas de ensino que comprovem essas proposições, ainda que reitere o esmaecimento da construção da identidade do professor e a sobreposição indevida de modelos de ensino.

Não vemos com os mesmos olhos do autor. A proposta de reflexão didático-crítica no PIBID Inglês é uma ação conjunta que tenciona o conhecimento de professores em formação inicial, colocando-os em constante confrontação entre as práticas vividas na literatura e a realidade da sala de aula. O processo reflexivo, nesse caso, é engendrado com base em níveis de transposição didática que encorpam o frágil esqueleto da formação inicial que reflete muitas vezes insegurança de alunos-

professores, desconhecimento sobre questões básicas de gestão de sala de aula e dúvidas que dizem respeito aos objetos e objetivos de ensino, sem privilegiar uma instância política ou um interesse unicamente subjetivo.

A reflexão didático-crítica é preconizada no intuito de transformar o diálogo e suas considerações em luz para o desenvolvimento humano. Assim sendo, vislumbrar a transposição didática de níveis de saberes distintos é primordial para assegurar maior leveza, confiança e potencialidade para alunos-professores que desconhecem a organização geral do trabalho do professor. Isso implica refutar mitos, estereótipos e a corrente visão de onipotência do professor no tocante ao ensino e a aprendizagem, apesar da máxima do efeito de verdade que pode decorrer da sistematização.

Sobre esse aspecto, destacamos que, Segundo Coracini (2003, p.310),

[...] queiram ou não os especialistas, toda sistematização, toda enumeração, toda classificação favorece o efeito de verdade que, ao lado da autoridade, que garante a manutenção das relações de poder – a alguns cabe sistematizar ou orientar; a outros, apenas colocar em prática ou ‘aplicar’ – constitui um argumento transcendental, altamente persuasivo.

Ao contrário do tom iluminista que é auferido nas considerações acima, a reflexão didático-crítica é um movimento de construção de saberes, pois, a autoavaliação sobre o trabalho prescrito e sobre o trabalho executado, consoante ao que já citamos, move o pensamento sobre a pertinência dos objetos e objetivos de ensino. A progressão do ensino dependerá da escolha micro situada de cada aluno-professor do PIBID Inglês, mas, ao mesmo tempo, firmará raízes sobre saberes anteriores, advindos de experiências, de conhecimento sobre abordagens, sobre materiais didáticos, da noção de

língua que se prega, dentre outros fatores outrora citados que corresponde a escolha macro situada.

Por essa razão, sistematizar uma reflexão é necessário para que o aluno-professor em formação inicial possa auferir parâmetros contundentes de trabalho. Desconsideramos o efeito de verdade, ou da relação de poder entre quem promove e quem executa, mas a provocação de um efeito contrário, o de possibilidade. Neste estudo, descrevemos a reflexão didático-crítica como um dos alicerces da engenharia didática do trabalho de ensino, a qual prevê, anteriormente aos parâmetros de execução e reorganização, o da planificação, que corresponde ao nível de ponderação sobre um trabalho ainda não realizado. Nas socializações conjuntas, todo parâmetro de trabalho dividido com o grupo pode fortalecer perspectivas e ações por parte dos alunos-professores em formação inicial. Diante disso, o enfoque dessa prática proposta é a criação de um espaço para concordância, discordância, questionamentos e práticas que negam ou confirmam teses de ensino.

Dessa forma, o supervisor exerceria o papel de condutor e orientador dos alunos-professores sobre o programa escolar. Ao mesmo passo, flexibilizaria suas práticas à medida que os alunos-professores podem sugerir materiais, gêneros, métodos ou até mudanças na organização e execução de atividades. Por sua vez, o coordenador faria a mediação dessa relação aberta entre supervisores e alunos-professores. Certo ou errado seriam perspectivas obsoletas. A sedimentação de práticas de ensino não seria aceita. Nesse sentido, supervisores e alunos-professores de cada escola retomariam práticas, fariam discussões e apontamentos sobre pontos positivos e negativos de seu trabalho e, com base nessa reflexão, delimitariam ações para práticas posteriores. Portanto, a reflexividade de alunos-professores é essencial durante a formação inicial, e, o aprimoramento concernente a avaliação

do trabalho realizado necessita da atenção sobre a planificação que antecede o agir em sala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência, a prática e a didatização devem caminhar em sintonia, sem que uma ação ou outra seja privilegiada. Esse aspecto é de suma importância para alunos-professores em formação inicial, porquanto a engenharia didática para o ensino envolve diferentes níveis de transposição didática, os quais devem ser tratados de forma interdependente, em sua totalidade. A reflexão crítica fortalece as capacidades docentes, e, como consequência, aumenta o horizonte de expectativas e o campo de visão do profissional que visa o trabalho de ensino.

A reflexão didático-crítica nos primeiros anos de formação é, sem dúvida, a chave para se abrir uma nova porta para além daquela que o sistema nos conduz. Para isso, não é conveniente apenas estruturar e sistematizar o trabalho do professor, nem apenas refletir, mas é preciso transformar os mecanismos de reflexão em procedimentos didáticos para mudar o contexto em que se atua. A transformação de ações no contexto escolar começa pelo trabalho de tomada de consciência sobre o que se pode assumir como pertinente ou inoportuno, e, aportados nessa premissa, percebemos que o PIBID Inglês e a reflexão didático-crítica tem crucial relevância para tanto.

O confronto contínuo entre os diversos encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua inglesa pode possibilitar, conforme se destaca nas análises, o desvio do caminho da insegurança para um campo aberto às possibilidades, em que bases mais sólidas e menos sedimentadas irão compor novas políticas de ensino. Nessa ordem, a reflexão didático-crítica deve subsidiar alunos-professores do PIBID Inglês como um mecanismo formador, nos

vértices do lado humano e profissional, focalizada na contribuição do desenvolvimento de novos panoramas de ensino, de formulações de hipóteses e planejamento do ensino.

Além de tudo, a reflexão didático-crítica mostra-se uma proposta pertinente para que, de uma forma geral, alunos-professores em formação inicial possam compreender os diferentes movimentos didáticos que são realizados no contexto de ensino, no ato de planificar e planejar, até a própria condução do agir pedagógico. Do mesmo modo, essa prática almeja o aprimoramento de capacidades docentes necessárias para a transformação de futuros professores em atores mais conscientes de que uma determinada tomada de decisão com bases científica e prática maiores pode significar resultados mais positivos.

Finalmente, ao contrário da hegemonia autoritária que a prática sistematizada pode gerar, trabalhar níveis de transposição didática significa mostrar aos futuros professores a engenharia didática que envolve o processo de ensino e de aprendizagem, diferentemente de se pregar dogmas acadêmicos ou verdades absolutas sobre teorias, abordagens e métodos. Pelo viés da reflexão didático-crítica, o objetivo central é incentivar o professor em formação inicial a preparar-se e a elevar suas capacidades docentes o quanto for possível.

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. Tarbiat Modarres University: *Chamran Expressway*, Tehran, Iran, 2007, p. 192-207.
- ALMEIDA, E. L. de. Socialização de diários: um instrumento de flexibilidade do PIBID. IV Fórum das Licenciaturas/ VI Encontro do PIBID/ II Encontro PRODOCÊNCIA – Diálogos entre licenciaturas: demandas da contemporaneidade. Guarapuava, PR: Unicentro, 2015.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11-35, 2012.
- BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. *Segunda versão revista*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 de março de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Capes. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2013. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 05 de janeiro de 2018.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et.al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. *Communication à l'International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*. Bratislava, 1989, p. 51-62. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6. Acesso em 17 de fevereiro de 2011.
- CORACINI, M. J. R. F. A Abordagem Reflexiva na Formação do Professor de Línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO,

- E. S. (Orgs.). *O Desejo da Teoria & A Contingência da Prática: discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Mercado de Letras, 2003, p. 305-328.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 8, p. 173-191, junho, 2005.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.
- DEWEY, J. *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking to the education process*. DC. Heath, & Co, Boston, 1933/1993.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.
- GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.
- JORDÃO, M. C.; BÜHRER, E. A. C. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.
- MAGALHÃES, M. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Superintendência da Educação, 2008.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. Editora Cortez, 2002.
- SCHNEUWLY, B. Travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-45.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SCHON, D. A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, D. Coaching reflective teaching. In P. G.; G. E. (Orgs.). *Reflection in teacher education*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press, 1988, p. 19-29.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. *Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise*. 279 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2015.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools. *Teachers College Record*, v. 92, n. 3, 1991.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, maio/agosto, 2008, p. 535-554.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. O desenvolvimento de capacidades autoavaliativas docentes: meta a ser alcançada na formação continuada de professores. *Revista Escrita* (PUC RJ. Online), v. 15, p. 1, 2012.

Submissão: 04 de abril de 2019.

Aceite: 19 de julho de 2019.