

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES DE ALUNOS-PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Viviane Pires Viana SILVESTRE
Universidade Estadual de Goiás
vivianepvs@gmail.com

Resumo: Este estudo é fruto de uma pesquisa em andamento que almeja envolver alunos da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”, do curso de Letras (Licenciatura em Português/Inglês) de uma universidade pública, em diferentes práticas reflexivas. Neste texto, busco elucidar as reflexões feitas por esses alunos-professores de língua estrangeira sobre suas trajetórias como aprendizes de inglês, sobre seus desempenhos na disciplina em questão e sobre o contexto escolar em que irão realizar o estágio. Além disso, procuro mostrar o que os participantes pensam sobre as estratégias utilizadas para provocar essas reflexões. Tendo em vista o caráter formador dos instrumentos utilizados, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa-formação e o quadro teórico está pautado em estudos da Linguística Aplicada voltados ao paradigma de formação de professores reflexivos. Em linhas gerais, os resultados apontam que: os participantes percebem falhas em suas vidas escolares como aprendizes de inglês, porém se colocam dispostos a trazer contribuições para que ocorram mudanças no ensino de inglês nas escolas; reconhecem seus papéis na disciplina de estágio; conseguem apontar aspectos positivos e negativos da realidade escolar; e, por fim, demonstram impressões positivas em relação às estratégias de reflexão aplicadas até o momento.

Palavras-chave: Formação de professores de línguas; estágio supervisionado; língua inglesa; reflexão

1. Introdução

Formar professores autônomos, conscientes e responsáveis pela própria formação profissional tem sido um desafio aos que se dedicam à formação de professores de línguas, seja na esfera da formação universitária ou continuada. Vários estudos da Linguística Aplicada em âmbito nacional (GIMENEZ, 2002; 2007; BARBARA & RAMOS, 2003; MAGALHÃES, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; BARROS & ASSIS-PETERSON, 2010; PESSOA & BORELLI, 2011), procuram superar este e outros desafios fundamentados no paradigma de formação de professores reflexivos. Neste paradigma, o profissional de línguas em formação é levado a refletir individual e/ou coletivamente sobre sua própria prática.

Como professora de estágio supervisionado de língua inglesa de uma universidade pública, percebi a necessidade de desenvolver as habilidades reflexivas de meus alunos e de conhecer o que pensam a esse respeito. Sendo assim, propus o projeto de pesquisa “Práticas reflexivas na formação universitária de alunos-professores de língua estrangeira”, a ser desenvolvido no ano de 2011. Esta pesquisa, que está em andamento, prevê o envolvimento destes universitários em diferentes práticas reflexivas, com o intuito de elucidar as percepções dos envolvidos acerca de tais práticas. Para tanto, estão sendo propostas práticas reflexivas apoiadas em instrumentos variados, como: autobiografias, linha do tempo, inventário de crenças, questionários, diários reflexivos, sessões de *feedback* e relatórios escritos.

Neste texto, busco apresentar os resultados parciais da pesquisa supracitada, elucidando algumas reflexões feitas por esses alunos-professores de língua estrangeira (doravante LE) sobre suas trajetórias como aprendizes de inglês, seus desempenhos na disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I” e sobre o contexto em que irão

desenvolver o estágio. Além disso, apresento também suas percepções sobre as estratégias utilizadas que possibilitaram tais reflexões.

2. Revisão teórica

O movimento da prática reflexiva envolve o reconhecimento de que os professores podem ser ativos no seu próprio processo de formação. De acordo com Zeichner & Liston (1996), a reflexão significa também um reconhecimento do saber docente, uma vez que valoriza as ideias e as teorias geradas pelos professores, considerando-os como produtores de conhecimento.

Dewey (1859-1952) foi um dos primeiros teóricos a reconhecer o professor como profissional reflexivo, capaz de contribuir no desenvolvimento do currículo e na reforma educacional. O mesmo teórico faz uma distinção entre ação rotineira – o professor aceita uma dada situação sem questioná-la – e ação reflexiva – o professor responde aos problemas de forma holística. De acordo com Zeichner & Liston (1996), Dewey considera que a ação reflexiva envolve a tomada de três atitudes: abertura de espírito (*openmindedness*), o indivíduo escuta e aceita as vantagens e as limitações de suas próprias perspectivas e de outros; responsabilidade (*responsibility*), que envolve pensar sobre as consequências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas de sua própria prática; e sinceridade (*wholeheartedness*), o profissional está sempre disposto a aprender por meio da análise de suas teorias e de sua própria prática. Para Dewey, a tomada dessas três atitudes resulta no professor reflexivo.

Valendo-se de seus estudos sobre Dewey e de observações da prática de profissionais, Schön (Cf. ZEICHNER & LISTON, 1996; PIMENTA, 2002) critica a visão tradicional da racionalidade técnica, que separa teoria e prática. Segundo esse teórico, a reflexão pode ocorrer antes e depois da ação – que ele define como reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*) – e também durante a ação – definida por ele como reflexão-na-ação (*reflection-in-action*). Segundo Zeichner & Liston (1996), Schön defende que o professor é capaz de teorizar sobre o ensino e que o conhecimento embutido na prática do professor – conhecimento-na-ação (*knowledge-in-action*) – deve ser tão reconhecido quanto o conhecimento gerado nas universidades.

Não obstante sua importante contribuição para o desenvolvimento da prática reflexiva, as ideias de Schön foram criticadas por não preverem um processo dialógico de reflexão e por creditarem pouca atenção às condições sociais que influenciam a prática dos professores. Zeichner & Liston (1996) acreditam que a prática reflexiva pode ser enriquecida por meio do diálogo com outros e que a reflexão deve considerar também o contexto no qual o processo de ensino e aprendizagem acontece.

Pimenta (2002) busca tecer uma análise crítica do termo *professor reflexivo* no Brasil, explicitando e discutindo as origens e as características desse termo. A autora faz uma importante distinção entre o uso do termo professor reflexivo como conceito, movimento teórico a respeito do trabalho docente, do seu uso como adjetivo, característica do ser humano de pensar e refletir.

Pimenta (2002, p. 43) aponta ainda alguns possíveis problemas enfrentados na perspectiva reflexiva: “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto”. Em seguida, a autora propõe cinco possibilidades de superação desses limites. Uma delas é “considerar o desenvolvimento profissional como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos” (PIMENTA, 2002, p. 44). Segundo a autora, a formação universitária de professores deveria propiciar a capacidade de refletir, partindo da própria

prática do aluno-professor e da prática de outros.

Head & Taylor (1997) entendem que o envolvimento dos professores em um processo de reflexão sobre a experiência contribui significativamente para seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, defendem que a preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores deve acontecer já na formação universitária, e não apenas na formação continuada como comumente ocorre. Para elas, os formadores de professores têm a responsabilidade de preparar os professores desde o início para serem atuantes no processo de desenvolvimento profissional. As autoras acrescentam, ainda, que se tal processo tiver início na formação universitária, “ele pode continuar como base para o aprendizado ao longo da profissão” (HEAD & TAYLOR, 1997, p. 18). A proposta das autoras está em consonância com os documentos oficiais que regem a educação brasileira. A *Resolução CNE/CP 1* (BRASIL, 2002, p. 3), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, cita, no artigo 6º, que “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” serão consideradas na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação universitária.

Comugando nessa visão, Vieira-Abrahão (2002) discute três aspectos e suas influências na formação universitária de alunos-professores de língua estrangeira, definidos como: a) a aprendizagem por meio da observação (relacionado às visões e crenças construídas previamente pelo professor, isto é, ainda na condição de aprendiz de língua estrangeira); b) o lugar da teoria na formação universitária (refere-se às diferentes concepções de ensino, subjacentes a programas de formação de professores, responsáveis pela definição de procedimentos adotados e enfoque de conteúdo); e c) a construção da prática pedagógica durante o estágio supervisionado (destaca o ensino associado à reflexão, representando uma alternativa eficaz à formação e ao desenvolvimento profissional do aluno-professor). Segundo Vieira-Abrahão (2002), esses três aspectos, quando adequadamente enfocados nos cursos de formação universitária de professores de línguas, contribuem significativamente para a formação de profissionais engajados na prática, responsáveis pelas suas escolhas teóricas e, conseqüentemente, seu desempenho prático enquanto profissionais do ensino.

A fim de alcançar melhorias no processo de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país, nas últimas duas décadas, a “reflexão” tem sido um dos principais focos de investigação na área de formação de professores de línguas no Brasil, conforme indica o estudo de Greggio & Gil (2010). As autoras buscaram mapear como o conceito de professor reflexivo tem sido investigado na formação de professores de línguas no cenário nacional e puderam constatar que, *grosso modo*, os estudos da área têm focado nas seguintes dimensões da reflexão:

- (1) ‘Momento’: a reflexão pode ocorrer antes, durante ou após determinada situação; por exemplo, após a própria prática pedagógica ou a prática pedagógica de outrem.
- (2) ‘Profundidade e duração’: a própria prática pedagógica, por exemplo, pode ser objeto de reflexão por algumas horas ou alguns dias de reflexão sistemática durante algumas semanas ou de reflexão rigorosa durante meses ou, até mesmo, anos.
- (3) ‘Modo’: individual ou coletivo.
- (4) ‘Conteúdo’: esta dimensão está diretamente relacionada à próxima.
- (5) ‘Níveis de reflexão’: Van Manen (1977) sugere três níveis de reflexão: ‘técnico, prático e crítico’. (GREGGIO & GIO, 2010, p. 58-59)

Percebe-se, então, a variedade de enfoques que têm sido contemplados nas

investigações sobre a prática reflexiva dos docentes de línguas. Ao mesmo tempo, nota-se também que pouca atenção tem sido dada ao que pensam sobre esse processo reflexivo os principais envolvidos: os professores.

3. O estudo

Este estudo está sendo desenvolvido com acadêmicos da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I” do curso de Letras (Licenciatura em Português e Inglês) da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, no ano de 2011. O curso funciona no turno noturno, com a duração de quatro anos letivos. Os participantes estão cursando o 3º ano e iniciando suas atividades de prática de ensino¹, apesar de alguns já atuarem como professores. A turma é composta por 24 acadêmicos, sendo dividida entre dois professores-orientadores para a disciplina em questão. Sou professora-orientadora de 12 destes acadêmicos, porém toda a turma aceitou participar da pesquisa.

O principal intento desta investigação é envolver os participantes em diferentes práticas reflexivas por meio de estratégias variadas. Para tanto, nas aulas iniciais da disciplina, cada acadêmico produziu uma linha do tempo sobre sua experiência como aprendiz de inglês, marcando aspectos positivos e negativos. Em seguida, produziram uma autobiografia profissional (GARCÍA, 1999), relatando fatos relevantes do seu processo de escolaridade e de suas experiências de ensino e aprendizagem de inglês. Responderam também a um inventário de crenças (ALONSO & FOGAÇA, 2007) e a um questionário, composto por perguntas abertas, a fim de levantar suas concepções de língua, de linguagem, de ensino e de aprendizagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) – estes dois instrumentos serão retomados e discutidos com os participantes ao final da pesquisa. No primeiro semestre letivo, os acadêmicos analisaram o perfil da escola-campo², observaram as aulas de língua inglesa na instituição e produziram relatórios sobre suas observações. Ao final do segundo semestre, os acadêmicos fizeram uma autoavaliação sobre seus desempenhos na disciplina de estágio e responderam a um questionário sobre suas impressões acerca de algumas estratégias de reflexão desenvolvidas até o momento (linha do tempo, autobiografia, autoavaliação e relatórios parciais). Partindo do diagnóstico feito nas escolas-campo, produziram um projeto de ensino-aprendizagem de LE, a ser aplicado durante as aulas de regência no segundo semestre letivo. Durante o período de aplicação do projeto, os alunos-professores manterão um diário reflexivo (SILVESTRE, 2008) sobre suas próprias aulas. Além disso, após as aulas na escola-campo presenciadas por mim, participarão de sessões de *feedback* (LIMA, 2008) sobre essas aulas. No último bimestre letivo, os alunos produzirão um relatório final sobre suas experiências durante o estágio, o qual também servirá de ferramenta de reflexão. Nas aulas finais da disciplina, os alunos responderão a uma entrevista semi-estruturada (será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita), focando suas percepções acerca das diferentes práticas reflexivas vivenciadas durante o ano letivo (contribuições, adversidades etc.).

Tendo em vista o caráter formador dos instrumentos utilizados, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-formação (JOSSO, 2004; LISITA, 2011). Nas palavras de Lima (2008, p. 20, grifos da autora), esse tipo de investigação “se caracteriza por ser uma metodologia em que a pessoa é, ao mesmo tempo, ‘objeto e sujeito da formação’, isto é, há

¹ De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso, os acadêmicos do 3º ano devem realizar o estágio (observação, semi-regência e regência) em escolas do Ensino Fundamental II e os do 4º ano em escolas do Ensino Médio.

² Cada acadêmico é responsável por encontrar uma escola-campo para a realização do estágio. De acordo com o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso, as cidades-sede das escolas-campo podem ser Inhumas ou Goiânia.

uma implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, para construir juntamente com os sujeitos envolvidos o conhecimento e o próprio método”.

Como citado na introdução, neste texto, apresento os resultados parciais da pesquisa. Para tanto, utilizo como fonte de dados os seguintes instrumentos: autobiografias, autoavaliações, relatórios parciais e questionários sobre as estratégias de reflexão (Q1). Os participantes serão denominados por codinomes escolhidos por eles.

4. Reflexões de alunos-professores de LE/inglês

Ao analisar o que os participantes escreveram nas autobiografias, nas autoavaliações, nos relatórios parciais e nos questionários, percebi três olhares reflexivos diferentes: um voltado para suas trajetórias como aprendizes de LE/inglês; outro para seus desempenhos na disciplina de estágio; e, ainda outro, focado no ensino de LE/inglês nas escolas, contexto de trabalho que os aguarda. Além disso, as respostas dos questionários indicam o que os participantes pensam sobre as estratégias de reflexão aplicadas até o momento.

4.1. Trajetória como aprendiz de LE/inglês

Em suas autobiografias, os participantes apontam aspectos positivos e negativos quanto a suas experiências como aprendizes de LE/inglês. Kate e Brito declaram que se sentiam bastante motivados no início do aprendizado de língua inglesa. Ambos estudaram em escola pública e começaram seus estudos de inglês na 5ª série (o que, atualmente, equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental). No entanto, os dois alunos-professores perceberam uma perda da motivação nos anos seguintes, principalmente devido à repetição de conteúdos, como é possível perceber nos trechos a seguir:

[...] no início foi uma novidade incrível, palavras novas, uma dinâmica diferente, mas com o passar do tempo acabou a novidade das palavras e começou ano após ano na escola a repetir sempre o mesmo conteúdo e a trabalhar sempre os mesmos verbos. (Kate – Autobiografia)

No primeiro ano em que se tem aulas de língua inglesa, essas aulas são boas, pois estamos na fase da descoberta de um novo idioma. Ao menos foi isso que aconteceu comigo. [...] na 2ª fase do Ensino Fundamental as aulas foram ficando cada vez mais desinteressantes. (Brito – Autobiografia)

As reflexões de Kate e Brito se assemelham com a crença de um professor de inglês da rede pública, participante do estudo de Coelho (2006, p. 135), de que “alunos de 5ª série são mais interessados”. De fato, manter a motivação dos alunos em aprender a língua inglesa ao longo de sua trajetória escolar é um desafio para muitos professores de LE/inglês.

Outras duas alunas-professoras, Tedy e Cris, demonstram em suas autobiografias uma verdadeira paixão pelo aprendizado da língua inglesa. Tedy aponta várias dificuldades enfrentadas ao longo de sua vida escolar, porém sempre se mostrou motivada a estudar inglês. Ambas estudaram em escolas públicas e também em cursos de idiomas.

Por outro lado, outras três participantes, Cacau, Rosa e Almeida, relatam dificuldades no aprendizado da língua inglesa desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, no curso de Letras. No entanto, demonstram interesse e perseverança na busca pelo conhecimento da língua-alvo:

A dedicação no estudo do inglês é fundamental para bons resultados, não basta só assistir às aulas, tem que haver interesse, força de vontade e buscar sempre novos desafios. (Rosa – Autobiografia)

Considero-me uma aprendiz e gosto muito do inglês, mas sei que a busca continua. Cada ano que passa é uma escada que subirei. (Cacau – Autobiografia)

[...] tenho consciência de que eu deveria ter cobrado mais dos professores e de mim mesma, não corri tanto atrás [...]. (Almeida – Autobiografia)

Os trechos retirados das autobiografias de Rosa, Cacau e Almeida nos remetem à discussão sobre autonomia na aprendizagem de língua estrangeira proposta por Miccoli (2010). Segundo a autora, um aluno autônomo “é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades” (Miccoli, 2010, p. 32-33).

Outros dois alunos-professores, Carlos e Mariana, apontam que o interesse pela profissão advém de suas experiências como aprendizes de LE/inglês na escola. O interesse de Carlos surgiu de uma experiência negativa, já o de Mariana surgiu de uma influência positiva, ambos em relação a professores de inglês que tiveram:

Quando fui para a quinta série percebi pelo teor de conhecimento da professora que a [professora] anterior não sabia o que ensinava, pronúncia péssima e não tinha didática. Foi a partir daí que despertou em mim a vontade de ser professor de língua inglesa, buscava informações para saber o que era necessário. (Carlos – Autobiografia)

Hoje estudo na Faculdade de Letras porque fui motivada. [...] Comecei a ganhar gosto pela língua inglesa quando cheguei ao Ensino Médio e as coisas mudaram. Tudo ficava mais complicado, mas era compreensível pela forma que a professora explicava. (Mariana – Autobiografia)

Em geral, os depoimentos dos alunos-professores em suas autobiografias indicam que tiveram experiências diversas quanto ao aprendizado de língua inglesa. Ao elucidar tais experiências é esperado que, posteriormente, esses alunos-professores possam relacioná-las a suas práticas pedagógicas futuras.

4.2. Desempenho na disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”

Como já mencionado, no final do primeiro semestre letivo, os alunos-professores foram convidados a refletirem sobre suas posturas como acadêmicos da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”, por meio de uma autoavaliação. Pude perceber que suas respostas foram coerentes com suas atitudes durante o período. Além disso, notei que eles se sentiram à vontade para registrarem suas dificuldades, conquistas e também o desejo de melhorarem ainda mais seus desempenhos, como os excertos abaixo ilustram:

Apesar de enfrentar algumas dificuldades no aprendizado em alguns conteúdos, prestei bastante atenção nas aulas, não me interagindo muito com os professores. Consegui realizar todas as etapas do estágio esperadas até o momento e fiz todas as atividades escritas solicitadas pelos professores. Nos dias em que não participei das aulas, procurei o professor para saber sobre as atividades que tinham sido propostas por eles. (Cira – Autoavaliação)

Apesar das minhas dificuldades, procurei dar o melhor de mim e também me identifiquei bastante com essa matéria, pois faço tudo com prazer, não como uma obrigação. (Rosa – Autoavaliação)

[...] me esforço muito para estar em sala todos os dias. Sempre me sinto cansado, pois trabalho no sol e isso cansa muito. O tempo que eu tenho aos fins de semana e horário de almoço é o tempo em que me dedico. Sei que é pouco, mas é o que posso oferecer. Gostaria de ser uma pessoa mais dedicada, pois gosto de aprender. (Dell – Autoavaliação)

Confesso que no primeiro bimestre não fui tão dedicada, mas neste segundo bimestre dei o melhor de mim, fiz tudo que foi proposto pelos professores e tenho consciência que tenho muito a ainda a aprender [...] porque estou a cada dia procurando melhorar mais e mais. (Almeida – Autoavaliação)

Cavalari (2009, p. 126) enumera uma série de vantagens da prática autoavaliativa, dentre elas “aumenta[r] o nível de consciência dos aprendizes sobre suas habilidades” e “desenvolve[r] a autonomia”. Creio que as reflexões feitas pelos acadêmicos em suas autoavaliações indicam que estão conscientes de seus papéis e das habilidades tanto já alcançadas quanto das que ainda precisam adquirir durante o processo de formação universitária.

4.3. O ensino de língua inglesa nas escolas

Em geral, as impressões que os alunos-professores tiveram das aulas de LE/inglês que observaram nas escolas-campo não foram positivas. Eles destacam em seus relatórios sobre as aulas observadas a falta de interesse e comprometimento dos alunos, a monotonia das aulas, a carga-horária reduzida da disciplina, dentre outros fatores. Segue um excerto que ilustra essa visão:

As aulas que observei me mostraram o quanto ainda o ensino [de língua inglesa] deixa a desejar, percebi o quanto não há dedicação tanto do aluno quanto do professor. (Almeida – Relatório das aulas diagnósticas)

No entanto, muitos alunos-professores vão além do diagnóstico de que a situação é ruim e chegam a refletir sobre seus papéis na mudança desse cenário, como demonstram os seguintes trechos:

A observação quanto à realidade escolar me fez refletir que o ensino de língua inglesa está um tanto defasado e precisa ser mudado com urgência. Essa mudança tem que começar por nós, futuros professores da língua. (Cereja – Relatório das aulas diagnósticas)

Fiquei impressionada com o ensino [de língua inglesa], o quanto é defasado e ruim e o quanto eu, como futura professora, posso mudar essa história, buscando dar o melhor de mim para os alunos e a Educação. (Rosa – Relatório das aulas diagnósticas)

É possível notar, então, que os alunos-professores percebem falhas nas aulas de língua inglesa, porém se colocam dispostos a trazer contribuições para que ocorram mudanças no ensino dessa LE nas escolas.

4.4. As estratégias de reflexão

Semelhante ao estudo de Vieira-Abrahão (2004), a análise das respostas dos alunos-professores ao questionário (Q1) indica percepções positivas em relação às estratégias de reflexão utilizadas até o momento. A primeira estratégia utilizada foi a linha do tempo: os participantes fizeram um gráfico, marcando uma linha horizontal com cada ano em que estudaram inglês e pontos acima/abaixo desta linha indicando experiências positivas/negativas. Os alunos-professores consideram que esta atividade proporcionou relembrar suas experiências como aprendizes de LE/inglês e verificar as oscilações entre momentos positivos e negativos, como ilustram os depoimentos a seguir:

Fazer a linha do tempo me fez relembrar do início das minhas aulas de inglês. Foi um trabalho positivo porque nunca tinha parado para pensar nesse processo de aprendizagem. (Kate – Q1)

Foi uma atividade que contribuiu satisfatoriamente, pois pude avaliar graficamente como foi meu estudo de inglês, levando em consideração as oscilações. (Carlos – Q1)

Além disso, Mariana consegue perceber, por meio da linha do tempo, que sua experiência como aprendiz de LE/inglês contribuiu para sua formação, tanto pessoal quanto profissional. Ela afirma: “Foi muito bom relembrar os momentos passados que contribuíram para ser quem sou hoje” (Mariana – Q1).

Já a aluna-professora Lia destaca que, a partir das reflexões feitas ao produzir a linha do tempo, percebeu comportamentos de professores que não pretende utilizar em sua prática pedagógica:

A linha do tempo me fez lembrar o contato que tive com a língua inglesa e, através dessa reflexão, pude analisar posturas de alguns professores de língua inglesa as quais não pretendo adotar. (Lia – Q1)

A produção da autobiografia provocou Kate a realizar uma reflexão semelhante: “[a atitude dos professores] que não gostei, me faz pensar em não fazer o mesmo com meus alunos” (Kate – Q1).

Os alunos-professores apontam que a autobiografia possibilitou que refletissem não só sobre a influência de seus professores, mas também sobre seus próprios papéis na aprendizagem da LE. Isso fica evidente no depoimento a seguir:

A atividade de autobiografia realizada em sala foi boa, pois me levou a refletir de certa forma a minha participação na construção do meu conhecimento de língua estrangeira, neste caso, o inglês. (Carlos – Q1)

Quanto à autoavaliação que fizeram, os alunos-professores pontuam que essa estratégia possibilitou uma reflexão sobre o comprometimento em relação aos estudos, destacando, em especial, aspectos que precisam ser melhorados. Seguem dois depoimentos que ilustram suas percepções sobre a autoavaliação:

Foi importante para nosso pensamento crítico acerca de nossas ações e com essas observações podemos melhorar ou, pelo menos, tentar. (Dell – Q1)

A autoavaliação fez com que eu visse que realmente estou deixando a desejar hoje quanto a minha busca pelo conhecimento [...] e que preciso buscar mais. (Cereja – Q1)

Em relação aos relatórios parciais que produziram, os alunos-professores salientam sua importância para refletirem sobre o campo profissional em que irão atuar. Infelizmente, muitas vezes essa aproximação com a escola proporciona sentimentos de desânimo e decepção em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LE, como demonstram os seguintes depoimentos:

Estas atividades [relatórios parciais] levaram da teoria para a realidade. A partir de agora conheço parte da realidade que me espera e não é nada animadora. (Lia – Q1)

Conhecer a realidade escolar e o funcionamento das aulas [...] na verdade nos deixa um pouco decepcionados por saber que é esse o futuro que nos aguarda. (Tedy – Q1)

É possível notar, então, que as estratégias utilizadas (linha do tempo, autobiografia, autoavaliação e relatórios parciais) provocaram reflexões diversas e as percepções dos participantes indicam que essas estratégias de reflexão trouxeram contribuições para sua formação profissional. Como ressalta Sabota (2010, p. 77), os professores formadores necessitam “munirem-se de estratégias de formação que possam auxiliar os alunos a (re)pensar e (re)estruturar suas aulas no cotidiano de sua prática, [...] ressignificando saberes já constituídos, de modo que esses possam fazer mais sentido em suas salas de aula”.

5. Reflexões finais

Este estudo, parte de uma pesquisa ainda em andamento, buscou elucidar algumas reflexões feitas por alunos-professores de LE/inglês sobre suas trajetórias como aprendizes de inglês, seus desempenhos na disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I” e sobre o ensino de língua inglesa nas escolas, bem como suas percepções sobre as estratégias utilizadas que possibilitaram tais reflexões.

A análise apontou que os alunos-professores apresentam percepções positivas em relação às estratégias de reflexão utilizadas, o que pode indicar alternativas ao trabalho dos formadores, especialmente os que buscam formar professores autônomos e responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional.

A análise indicou, ainda, que os alunos-professores reconhecem seus papéis na disciplina de estágio, apontam aspectos positivos e negativos em relação a suas vidas escolares como aprendizes de inglês e ao ensino dessa LE nas escolas, e se colocam dispostos a contribuir para a transformação desse cenário. Afinal, é esse o grande desafio que se coloca tanto para os professores, em formação inicial e continuada, quanto para os formadores desses profissionais.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, n. 67, 18 fev. 2002.

- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2011.
- ALONSO, T.; FOGAÇA, F. Crenças sobre ensino de inglês na Prática de Ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CAVALARI, S. M. S. **A auto-avaliação em um context de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. 2009. Tese de Doutorado (PPG em Estudos Linguísticos), UNESP – S. J. Rio Preto.
- HEAD, K.; TAYLOR, P. **Readings in teacher development**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1997.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002
- _____. **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.
- GREGGIO, S.; GIL, G. O conceito de professor reflexivo na formação de professores de inglês no Brasil. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 55-68.
- LIMA, N. D. S. **Teorias pessoais e percepções de cinco professores de inglês em formação universitária**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- LISITA, V. M. S. S. Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 31-58.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 31-50.
- PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- PIMENTA, S. G. 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. 17-52.
- SABOTA, B. Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária reflexiva de professores de línguas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p.65-79, 2010.
- SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-78.

_____ (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes, 2004.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching: an introduction.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.