

FROM HOPES AND WISHES TO ACTION: INVESTIGANDO ESTRATÉGIAS REFLEXIVAS DE SUPERVISÃO DE ESTÁGIO DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LE

Barbra SABOTA

UFG – Universidade Federal de Goiás e

UEG – Universidade Estadual de Goiás

barbrasabota@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar alternativas para aprimorar o trabalho de formação de professores de línguas em nossa realidade. Partiu-se, portanto, da revisão teórica do que já se sabe e se tem feito para a investigação do que ainda pode ser tentado a fim de fomentar discussão sobre o desenvolvimento profissional de docentes em estágio inicial em sua profissão. Este estudo é, portanto, uma revisão bibliográfica sobre estratégias de formação do professor de inglês como LE para levantar hipóteses sobre novas formas de ação que proporcionam a reflexão crítica dos envolvidos no processo.

Pesquisa desenvolvida em parceria com a pesquisadora Shannon C. Svaldi da UCD (University of Colorado at Denver - EUA)

Palavras-chave: estágio supervisionado, formação de professores, reflexão, inglês.

ABSTRACT

The current research project had, as its primary objective, to investigate innovations in teacher education that can be applied to language teacher education in Goiás, Brazil. It begins with a review of existing theory and what has already been done to further language teacher education. Then, it moves on to discuss other possibilities in order to foment discussion around the professional development of practitioners in the initial stage of their profession. The project is a literature review that focuses on strategies for the professional development of English as a foreign language teachers and attempts to raise hypothesis about new forms of actions that create a space for critical reflection by those involved in the professional development process.

Keywords: supervised internship, teacher education, reflection, English.

1. Introdução

A preocupação acadêmica com a formação do professor de língua inglesa não é recente. Ao contrário ela tem sido uma preocupação entre pesquisadores da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001; VOLPI, 2001; OLIVEIRA, 2008; SABOTA, 2008a; 2008b) por reconhecer-se neste período de formação uma etapa fundamental para tentar aprimorar a qualidade do ensino de inglês como um todo, sobretudo nas escolas regulares.

Gimenez e Pereira (2007) afirmam que o estágio deve ser um “espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e os professores colaboradores” (GIMENEZ e PEREIRA, 2007, p. 97). Desse modo, todos os envolvidos no estágio passam a ser vistos como parceiros, co-aprendizes nessa missão de se tornar um profissional mais preparado para lidar com os sobressaltos apresentados no cotidiano das escolas. Ressaltamos, entretanto, que, para que essa parceria seja eficaz, ela deve contar com o envolvimento da universidade em sua função de também produtora de novo conhecimento (NÓVOA, 2000).

O estágio paulatinamente deixa de ser uma instância prática para assumir uma função de propiciar reflexão entre os envolvidos (SABOTA, 2005; 2008a; 2008b; 2010b). Tal reflexão deve transcender a discussão sobre técnicas de ensino e gerenciamento de sala de aula e abordar temas diversos como: o que é ser professor de línguas, a constituição de sua identidade, como corroborar para um ensino eficaz, pautado pela ética e pela responsabilidade, como perceber-se e atuar em um cenário educacional complexo, quais as perspectivas do ensino de inglês como LE no Brasil, entre outros.

Investigar o estágio significa também investigar os formadores de professores. Oliveira (2008) elaborou um estudo sobre o estado atual dos formadores de professores que atuam em nosso estado, à ocasião, a autora argumentava que, de um modo geral, há em nosso país um déficit no que tange a formação do professor orientador de estágio e que muitos de nós estávamos presos a modelos observados ao longo de nossa formação e ainda pouco investigados cientificamente. A autora sugere que os professores formadores tornem-se mais investigativos, mais autônomos buscando “colocarem-se como protagonistas no processo de reflexão, objetivando ter consciência e entender os aspectos subjacentes à sua prática, deixando, dessa forma, de basear seu trabalho na competência implícita.” (OLIVEIRA, 2008, p.199). A iniciativa da atual pesquisa surgiu da busca por essa autonomia e reflexão. Passamos, no item seguinte ao estabelecimento dos objetivos deste estudo.

Objetivos

Este estudo visa contribuir com a área de formação de professores de Línguas Estrangeiras na medida em que investiga e analisa algumas estratégias de supervisão e procedimentos alternativos a serem utilizados por professores formadores em diversas instâncias do processo de formação como em: aulas expositivas dialógicas, aulas discussão (debates), sessões de conferência (sessões de *feedback*¹) sobre as aulas observadas e/ou ministradas pelos estagiários nas escolas-campo entre outras.

Para atingir este objetivo, embasamo-nos em teorias sobre *Cognitive Coaching* (COSTA e GARMSTON, 2002), *Learning Labs* (BRANCARD e QUINNWILLIAMS, prelo) e *Instructional Rounds in Education* (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009). Para alcançar nosso objetivo maior com este estudo faz-se necessário investigar tais teorias desdobrando a pesquisa em três eixos, a saber:

- Conhecer os princípios e desdobramentos das teorias sobre: *Cognitive Coaching* (COSTA e GARMSTON, 2002), *Instructional Rounds in Education* (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009), *Learning Labs* (BRANCARD, QUINNWILLIAMS, 2010) e *Deconstructive Criticism* (KEGAN e LAHEY, 2001).
- Problematizar sobre sua aplicação em contexto goiano, considerando as especificidades de nossa universidade e de nosso estado.
- Identificar estratégias de formação de professores que possam se aplicar a nossa realidade de ensino.

2. Metodologia

A pesquisa bibliográfica é utilizada tradicionalmente quando pretende-se conhecer mais sobre um tema ainda pouco divulgado no contexto em que a pesquisa se realiza e é, por isso, considerada uma pesquisa secundária, ou seja, não são utilizados dados, mas sim arcabouço

¹ *Feedback* neste contexto refere-se aos comentários efetuados por um observador sobre a aula do observado. Esses comentários ocorrem durante sessões de conferência, que ocorrem após as aulas observadas e objetivam ser reflexivas e elucidativas da prática percebida. O *feedback* não é avaliativo por natureza, pois pode ser desprovido de comentários sobre a qualidade do que se vê, mas pode assumir esse caráter de acordo com a situação e contexto em que é realizado.

teórico sobre o que se pretende investigar (BROWN e RODGERS, 2004). Esse modelo de pesquisa justifica-se, sobretudo, em situações em que se espera introduzir um novo olhar sobre uma situação já instalada, uma vez que é preciso conhecer a fundo um objeto antes de realmente entendê-lo e propor mudanças, ainda que em um campo teórico especulativo.

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo seguiram os seguintes passos:

- levantamento da bibliografia disponível sobre Cognitive Coaching, Learning Labs, e Instructional Rounds in Education e suas implicações nos contextos educacionais em que se inserem;
- elaboração de fichamentos e resenhas dos artigos e livros disponíveis nas três teorias que sugerimos a fim de aprofundar e sistematizar o que se sabe sobre os temas; e, finalmente,
- análise dos fundamentos teóricos apresentados pelas teorias investigadas.

O método de análise se deu por triangulação, ou seja, pelo cruzamento comparativo de fontes diversas de dados, neste caso, textos provenientes dos livros, capítulos e artigos previamente selecionados, além de outros conseguidos ao longo do estudo, para garantir a confiabilidade (ROBSON, 1993). Os modelos de supervisão foram analisados a partir do ponto de vista do contexto de trabalho das pesquisadoras. Antes de passarmos para a discussão sobre as teorias levantadas, cabe ressaltar que optamos pela apresentação de alguns termos em inglês, seguidos de tradução feita pelas autoras deste artigo.

3. Formação de professores: práticas colaborativas e o processo de supervisão

Muitos estudos têm sido desenvolvidos a fim de replicar benefícios da aprendizagem colaborativa à formação de professores, proporcionando um cenário não só favorável ao aprimoramento de conhecimentos específicos (como melhorar a acuidade gramatical ou fluência em uma língua, por exemplo), mas também propício à reflexão e ao desenvolvimento da criticidade sobre a sua atuação como docentes (MAGALHÃES, 1996; LIBERALI, 1996; BORELLI, 2006).

Segundo Liberali (1996, p. 27, grifo da autora), é a interação colaborativa que proporciona as verdadeiras alterações no comportamento dos professores em formação – inicial ou continuada, acrescentamos –, pois é “no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, enfim, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática, a vê-la com ‘novos olhos’ a ponto de gerar mudanças.” Esse diálogo, como é possível inferir, tem a missão de ressignificar a prática e promover a construção de um novo conhecimento a partir da agregação de saberes individuais e coletivos.

A colaboração na formação de professores pode acontecer ainda na formação universitária em sessões de *feedback* após aulas observadas, conforme estudos anteriores (SABOTA, 2008a; 2010b) ou na formação em serviço como mostram os estudos de Borelli (2006) e Silvestre (2008). Esses estudos são viabilizados pela observação de aulas quer de modo presencial ou em sessões de visionamento, quando um grupo se reúne para assistir a um vídeo feito sobre a aula de um dos membros.

Cabe ressaltar que poucos professores se dispõem a serem observados ou filmados, pois muitas vezes as observações de aulas consideradas invasivas e não muito convidativas porque os comentários a respeito do evento de aula são embasados em comentários sobre o que se acha, acredita, sente, imagina etc e não sobre fatos descritos de modo a configurar evidências empíricas de observação (VIANNA, 2007; CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009). De qualquer modo a observação da aula é um passo importante para a pesquisa em sala de aula, pois permite que utilizemos “a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais” (VIANNA, 2007, p. 14). Um segundo momento de

igual tensão é o momento dos comentários que sucedem à observação, quando observador e observado interagem sobre o que foi percebido.

Quando pensamos em interação é comum pensarmos em contato, no entanto, neste artigo utilizamos o termo para nos referir a um construto teórico definido por Gass (1997) como a negociação verbal estabelecida entre dois ou mais falantes sobre o significado, o sentido de algo que precisa ser esclarecido com vistas à aprendizagem. No caso das sessões de conferência (*feedback*), a interação consiste no contato entre professor orientador (o observado) e professor em formação (estagiário, ou professor em formação continuada) para a negociação² verbal do que ocorreu durante a aula e que isso significa em sua carreira docente, qual o estado atual de seu ensino. Idealmente não deveria existir barreiras entre os interlocutores. Nem sempre, todavia, as interações ocorrem em cenários simétricos, onde os participantes tem o mesmo status e as mesmas condições argumentativas. O desnível entre os interagentes pode ser proveniente de questões de cunho acadêmico (como quando um dos participantes tem um grau de escolaridade maior, ou ocupa uma função de coordenação, por exemplo) ou pessoal (quando fatores individuais como autoestima, empatia), além de características personalógicas, ou seja, relativas à personalidade da pessoa durante o desempenho de seu trabalho (VOLPI, 2001).

A assimetria das relações pode ser real, quando um é avaliado pelo outro, como no caso de um supervisor de estágio, coordenador pedagógico, ou percebida, quando o observado se sente inferior ao observador por outros motivos (como os já citados). Tal condição pode dificultar a solução de conflitos visto que dificilmente a pessoa que se sente em desvantagem terá condições de sustentar um ponto de vista contrário ao de seu observador sentindo-se ameaçado. Em outras palavras, o conflito, necessário à negociação, à interação pode ser evitado por razões parainteracionais – paralelos à interação. Para que as observações de aula sejam produtivas, é preciso que ambos observadores e observados atentem-se a alguns pontos centrais:

Toda observação deve ter um foco (RICHARDS, 1998): gerenciamento de turnos em aula, uso do tempo, instruções para a execução das tarefas entre outros. Esse foco deve ser sempre estabelecido a priori da incursão à sala de aula e pode ser discutido entre os interagentes, sugerido ou até mesmo imposto por um deles, de acordo com a configuração e/ou necessidade do contexto.

O foco deve ser mantido até o final do evento. É comum que durante o evento outros aspectos chamem a atenção do observador, entretanto, manter o foco no objetivo que precedia a atividade em si torna mais difícil que fatores pessoais interfiram negativamente no andamento do trabalho (BAILEY et al., 1992). Para que não se perca o foco no objetivo é válido utilizar-se de registros formais (anotações em diários de pesquisa, notas de observação, fluxogramas, projetos, atas, protocolos) ou informais (cadernos, blogs, notas pessoais).

A observação deve seguir procedimentos definidos (RICHARDS, 1998). É importante que o observador defina o formato e os critérios a serem observados de acordo com o foco, caso contrário as anotações feitas durante a aula pode ser vaga. Recomenda-se que sejam utilizados protocolos de observação, que podem ser elaborados pelo próprio observador e discutidos com o observado, também a priori do evento. No caso de um observador assistir à várias aulas de membros de um grupo para reconhecer padrões de semelhança entre as atitudes e sugerir alterações é útil ter critérios padronizados de observação bem definidos antes para que se tenha parâmetros de discussão posteriormente.

O observador deve permanecer em silêncio (RICHARDS, 1998). O momento da observação pode ser em si um evento estressante, e que muda a dinâmica da aula (SABOTA, 2010b), por isso deve ser preservado de interferências, interrupções e alterações de ânimo.

²Utilizamos o termo negociação para caracterizar a tentativa de dissolução da ambigüidade ou de resolução de problemas durante o diálogo (SABOTA, 2008a).

Todas as intervenções devem ser contidas aguardando o término do evento (aula observada) para que o resultado não seja comprometido.

Atenção especial deve ser dedicada à linguagem utilizada nas conferências. Observar e moderar a linguagem utilizada durante as discussões que ocorrem no feedback é importante para a manutenção da cordialidade da interação.

Ainda sobre a linguagem mantida durante a sessão de feedback, é preciso sempre ter em mente de que uma interação igualitária requer o uso de uma linguagem que denote a igual importância dos interagentes, pois ainda que possam ter características diferentes (status, idade, experiência entre outros) todos contribuem em uma relação colaborativa (GASS, 1997; TUDGE, 1990).

É preciso treinar o uso da linguagem antes de efetuar comentários sobre o trabalho de colegas, para tal, é fundamental que baseemos nossas intervenções e comentários em experiências e ações observáveis que descrevam ao invés de julgar as atitudes apresentadas (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009). Os autores (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009) afirmam que quando nos comprometemos com a descrição dos fatos podemos nos ater de modo mais fidedigno ao que ocorre na sala de aula e nossas conclusões são mais fundamentadas em evidências estáveis.

4. A linguagem no feedback: modelos de crítica durante a interação sobre as aulas

Neste item consideramos algumas importantes questões sobre o cuidado com o tipo de linguagem que utilizamos ao nos dirigirmos aos estagiários durante encontros interpessoais de cunho profissional de um modo geral, e, mais especificamente, aplicados aqui para as sessões de conferência (*feedback*) sobre as aulas observadas.

4.1. Crítica colaborativa: a ZDP e a mediação por scaffolding

Segundo Vygotsky, os seres humanos interagem no meio social pelo uso de instrumentos psicológicos que medeiam essa relação e nos permitem entender o mundo e a nós mesmos. O termo instrumentos é utilizado por Vygotsky (1998) para se referir ao meio que o homem encontra de interferir na realidade. A fala, por exemplo, é um instrumento psicológico responsável pelo intercâmbio de informações entre os homens. Nas crianças, ela significa, ainda, o planejamento da ação. Dentre os vários instrumentos psicológicos existentes, o mais importante é a linguagem (VYGOSTSKY, 1998; DONATO, 2001, LANTOLF, 2001). É ela que permite que nossos pensamentos se exteriorizem e também que assimilamos os pensamentos dos outros.

Um outro conceito fundamental da teoria vygotskiana é o de que o conhecimento é uma construção social, ou seja, é na interação com o outro que adquirimos mais conhecimentos (VYGOSTSKY, 1987) e que nos tornamos mais competentes para nos desenvolvermos no processo de aprendizagem. O outro atua como um regulador de nossa aprendizagem, como conceituado na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOSTSKY, 1998). A ZDP indica a distância entre o nível de desenvolvimento real (produção individual) em que a criança se encontra e o nível de desenvolvimento potencial (produção mediada), ou seja, a possibilidade de as crianças realizarem uma tarefa com o auxílio de um par mais competente. Esse auxílio se dá através do uso de *scaffoldings*. O *scaffolding* (andaime, em português) é uma metáfora para explicar o processo através do qual o par mais competente cria condições para que o aprendiz possa interagir dentro do novo conhecimento e que eventualmente possa vir a reutilizar a informação sem que a interferência do outro tenha de ocorrer (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976).

De acordo com a teoria sociocultural, a aprendizagem ocorre por um “processo de integração” (LEFFA, 1996). Essa integração se dá entre o novo e o velho, bem como entre o

individual e o social, produzindo novos conhecimentos e abrindo espaços para novas interpretações.

Os estudos sobre formação de professores (SHANNON e MEATH-LANG, 1993; BAILEY et al., 1993; SABOTA, 2008a; 2008b) nos mostram que os momentos de feedback, são valiosas oportunidades de interação colaborativa visando o aperfeiçoamento docente sobretudo na prática sociointeracionista, quando por meio do pensamento reflexivo incentiva-se que com o auxílio do outro a práticas sejam melhoradas via scaffolding que pode partir de um colega (de profissão ou de classe, supervisor de estágio, coordenador pedagógico)³ no diálogo colaborativo.

Esse apoio fornecido pelos pares pode ocorrer de várias formas e com diversas funções. Entretanto, existem características comuns (ALJAAFREH e LANTOLF, 1994): o *scaffolding* deve ser gradual, contingente e dialógico. *Gradual*, pois deve-se considerar o amadurecimento do aprendiz para se desenvolver sem o apoio; *contingente*, pois deve estar situado em um momento sócio-histórico e considerar aspectos contextuais; e, *dialógico*, pois se estabelece em uma via dupla de informações negociadas no contexto em questão.

A negociação colaborativa de significados pressupõe respeito e tolerância durante as interações, para que a colaboração se efetive também é importante que ambos estejam abertos à mudanças de ações e negociações de sentido.

4.2 Crítica construtiva no *feedback*

Segundo Kegan e Lahey (2001) a língua é uma ferramenta que transforma a maneira como percebemos os fatos e aprendemos sobre eles. Portanto, o modo como dizemos as coisas é tão relevante quanto o conteúdo do que dizemos. Ao comentar sobre aulas observadas, por exemplo, devemos cuidar para que um ambiente hostil e desfavorável ao crescimento profissional e transformação de ações não seja estabelecido impondo barreiras provenientes de comentários destrutivos, ou seja, vagos, ameaçadores, pessimistas e que culpe as pessoas sobre a falta de sucesso quanto aos objetivos propostos para aquela lição. Os autores argumentam que por muitos anos o sucesso no *feedback* era atribuído à capacidade do interlocutor de realizar uma crítica construtiva do fato observado (KEGAN e LAHEY, 2001). No trabalho com a formação de professores isso que equivale a dizer que os comentários que configuram-se como crítica construtiva devem:

- a) ser específicos, pontuais e objetivos, isto é, precisam eleger um ponto e então explorar como a ação deveria ter ocorrido, ou apontar diretamente, e do modo impessoal, onde a falha ocorreu;
- b) fornecer apoio e confiança para que a pessoa recebendo o *feedback* encontre-se apoiada e encorajada para tentar novamente, deste modo deixando a autoestima intacta;
- c) ser imediatos, ou seja, devem ocorrer tão logo o problema seja detectado, para que não se distancie do fato; e,
- d) oferecer soluções e alternativas para que a pessoa perceba o que pode ser melhorado.

Neste sentido, o objetivo da crítica construtiva é transferir conhecimento seja por aconselhamento direto, seja por meio de perguntas que conduzam o outro ao entendimento desejado.

³Apesar de inicialmente a teoria sociointeracionista prever que seria necessário um par mais competente para que a interação gerasse uma nova aprendizagem, pesquisas como a de Tudge (1990) apontam que não é necessário que um interagente seja considerado mais competente que o outro para que a colaboração ocorra e é comum que os pares sejam formados entre os próprios alunos (aqui estendemos para também colegas de profissão) e, embora possa haver alguns inconvenientes, sempre há ganhos nesse tipo de relação (TUDGE, 1990).

Esse tipo de crítica prescinde, pois da existência de um “conhecedor,” uma pessoa supostamente com mais conhecimento, e geralmente com poder legitimado pela instituição (no caso de coordenadores e de orientadores de estágio) e de um aprendiz, que almeja o saber do outro. Esse posicionamento, que tende a não ser questionado dada a natureza da relação e a aceitação do poder pelo outro, falha em construir conhecimento genuinamente colaborativo, como discutido no item 1. Entretanto, esse tipo de interação se torna questionável quando o contexto e os papéis se modificam, ou seja, quando os professores começam a ser mais autônomos e sabedores de suas limitações e potenciais. Nesse momento, em que professores novatos começam a se sentir mais experientes, surge um conflito na interação entre o que o orientador/coordenador fala e o que o professor quer fazer. É então que a nosso ver, a crítica construtiva deixa de ser a mais adequada, pois ela pode fazer com que tal conflito seja indissolúvel, posto que, se por um lado, como orientadores, incentivamos os professores a serem autônomos e chegarem à suas próprias conclusões, entretanto, no sentido oposto a este assumimos uma postura paternalista ao dizer-lhes ainda que indiretamente o que fazer e como esperamos que ajam. Para tentar resolver parte deste dilema, os autores (KEGAN e LAHEY, 2001) encorajam o uso de um modelo alternativo de *feedback* e debate sobre as aulas observadas que se embasa na equidade entre os participantes (interação não-hierarquizada) e na reflexão, como mostramos no item seguinte.

4.3 Crítica desconstrutiva e a transformação da perspectiva dos interagentes

O foco da crítica desconstrutiva não incide sobre a transferência de conhecimento, mas sim, na resolução genuína de problemas da prática enquanto os participantes as vivenciam. Para a realização desta tarefa, Kegan e Lahey (2001) argumentam que cada participante deve, antes de emitir qualquer opinião, olhar para si e questionar, ponderadamente, suas ações, decisões, crenças e seu conhecimento até que tópicos possam ser destacados para um início de interação com outros pares em relações simétricas que vão opinar, debater, questionar suas ideias embasados em seus esquemas⁴, uma vez que cada um pode ser considerado um *expert*, um conhecedor em sua esfera de influências.

Para os autores (KEGAN e LAHEY, 2001), a crítica desconstrutiva ajuda a manter as realidades de cada interagente mais próximas tanto do real quanto uma das outras, o que ocasiona o respeito e a confiança entre os participantes e pode colaborar para a manutenção da equidade de status (BRANCARD e QUINNWILLIAMS, prelo). Segundo os pesquisadores, a linguagem utilizada durante este tipo de crítica surge da “crença de que não é o conflito em si que é perigoso ou disfuncional, mas sim a atribuição de valores negativos ligados à pessoa emocional e não à profissional” (KEGAN e LAHEY, 2001, p. 145) e, acrescentam, o conflito pode ser até mesmo maior quando se compartilha a verdade dos fatos, mas desde que ele esteja atrelado à ações profissionais e que objetivem a aprendizagem, os riscos de conflitos se tornam válidos. Para que a aprendizagem ocorra é importante que ambos estejam igualmente envolvidos e que se sintam responsáveis pela resolução do problema (e não conselheiro e aconselhado) revisando e questionando simultaneamente suas práticas. Nesse sentido, é possível realmente afirmar que não há receitas prontas para avaliar a atuação do professor em sala de aula, mas sim modos diferenciados de se olhar para o objeto (aula), delimitar e propor soluções para os desafios (problema), e atuar sobre eles buscando construir aprendizagem sobre como ensinar.

Isto equivale a dizer que a crítica desconstrutiva abre espaço para o aprimoramento das

⁴Segundo Leffa (1996, p. 35), “esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo”. Os esquemas não são estáticos, pois estão constantemente sendo renovados a medida que aprendemos coisas novas, nossos esquemas se renovam. Eles nos auxiliam também a compreender como a informação é armazenada na mente (Nassaji, 2007).

práticas pedagógicas por meio não só da reflexão na ação e sobre a ação, tal como apregoadas por Schön (1983), mas também da ação responsável e engajada de todos os elementos que se dispõem a avaliar a aula, o que pode deixar coordenadores e supervisores de estágio em uma posição vulnerável ao se responsabilizar pelos efeitos da aula de seus supervisionandos, mas é preciso ousar para conseguir resultados inovadores na formação de professores.

Este modelo, portanto, refere-se a uma visão integradora que objetive não ameaçar e deixar o interlocutor na defensiva, mas sim auxiliar na formação do pensamento reflexivo transformador da ação.

Em resumo, podemos destacar que existem vários modos de interagir durante o *feedback* para mediar e proporcionar momentos de reflexão que podem beneficiar tanto ao professor menos quanto ao mais experiente. O que é preciso avaliar é o quanto se está disposto a ceder o poder que é concedido ao observador em prol do bem desenvolver da interação e do crescimento acadêmico. Uma maior disponibilidade de rever suas ações e decisões pode facilitar uma posição colaborativa ou desconstrutiva. Aconselhamos o desenvolvimento de pesquisas, como estudos de caso, por exemplo, a fim de perceber qual tipo de crítica se encontra com mais frequência, ou até mesmo qual a mais aceita por professores mais e menos experientes.

5. Estratégias de reflexão

Denominamos *estratégias de reflexão*, tal como em Sabota (2008a, p. 60),

as atividades desenvolvidas pelo professor (orientador de estágio) durante o ministério de sua disciplina, cujo objetivo era proporcionar um debate sobre as aulas planejadas e ministradas pelos estagiários, o contexto, e as demais situações relacionadas ao estágio e ao processo de formação em si.

Elas caracterizam o formato do curso e delinham a abordagem de formação adotada pelo professor orientador. Essas atividades são instrumentos que documentam o desenvolvimento da supervisão. Quando realizadas em um contexto reflexivo, essas estratégias podem ser consideradas auxiliares da pesquisa educacional por propiciarem a reflexão dos envolvidos (ALARCÃO, 2003; BROWN e RODGERS, 2004), informando sobre o progresso dos envolvidos e, deste modo, contribuindo na formação do professor.

Dentre as estratégias de reflexão mais comumente citadas Alarcão (2003) elenca: análise de casos, elaboração de portfólios, narrativas, questionários, auto-observação, perguntas pedagógicas, grupos de discussão e supervisão colaborativa (ALARCÃO, 2003, p. 51). Podemos então classificá-las em três tipos básicos, segundo sua natureza principal: a- Narração: diários, memoriais, portfólios, que visam descrever o processo percorrido pelo autor e visam possibilitar a manutenção da memória das ações. b- Visionamento: vídeos (dos próprios professores ou de filmes) assistidos em sessões de debate, observação feitas pelos pares com anotações em protocolos de observação, auto-observação; o objetivo e dificuldades dessa estratégia foi tratado anteriormente, quando abordamos o tema observação. c- Investigação: grupos de debates, estudos de caso e pesquisação, quando direcionada para este foco. A adequação das estratégias em cada contexto deve ser discutida e avaliada pelos interagentes no momento em que a reflexão for proposta, segundo seus objetivos.

6. Modelos de supervisão sob análise

Neste item buscamos caracterizar ainda que brevemente os três modelos de supervisão que nos dispusemos a analisar: *Cognitive coaching*, *Instructional rounds* e *Learning labs*.

6.1 *Cognitive coaching* (Supervisão Cognitiva)

Coaching é uma metodologia ou um processo de orientação de pessoas ou equipes,

muito utilizadas em empresas como uma consistente ferramenta de Gestão e Liderança. Ele consiste em um processo, com início, meio e fim, definido em comum acordo entre o *coach* (supervisor) e o *coachee* (supervisionado) de acordo com a meta traçada por ambos ou pelo supervisionado. O supervisor atua em uma relação interpessoal reservada (em pares, pequenos grupos) apoiando e auxiliando o *coachee* na busca de realizar metas de curto, médio e longo prazo, através da identificação e uso das próprias competências desenvolvidas, como também do reconhecimento e superação de suas fragilidades (WUNDERLICH, 2009). Este modelo de atuação inicialmente popular na administração de empresas e gestão de recursos humanos tem sido encontrado também em outras áreas como saúde, religião e educação.

O *Cognitive Coaching* (CC), por sua vez, é um modelo de interação sobre planejamento, reflexão ou resolução de problemas que visa aumentar a capacidade de tomar decisões assertivas e autodirecionadas (COSTA e GARMSTON, 2002). Segundo os autores, a maior contribuição deste modelo de supervisão tem sido percebida no aumento da capacidade individual devido ao “fortalecimento do desempenho profissional” fornecido durante o aprimoramento do processo de pensamento (COSTA e GARMSTON, 2002, p. 5). O maior objetivo do modelo é auxiliar na capacitação de profissionais que serão, ao final do processo de supervisão, autônomos, autodirigidos e automodificáveis.

O CC pode, então, ser considerado um método sistematizado de gestão que compreende um conjunto de habilidades, mapas mentais, crenças, valores e compromissos internalizados e praticados ao longo de um tempo até que se tornem automaticamente repetíveis. O CC é fundamentado por princípios oriundos basicamente de duas ciências: a neurolinguística, sobretudo no que tange às estratégias que permitam acessar e modificar o processo de pensar, e a psicologia humanista, na construção de uma relação entre *coach* (*supervisor*) e supervisionado que envolva empatia, confiança responsáveis por conferir maior respaldo durante a interação (COSTA e GARMSTON, 2002). Ainda segundo os autores, este modelo começou a ser utilizado no processo de supervisão de professores em 1984 e tem sido amplamente utilizado em outras áreas de conhecimento como na administração de empresas e no mundo dos negócios corporativos (COSTA e GARMSTON, 2002, p. 8).

O funcionamento do Cognitive Coaching

Para o eficaz desenvolvimento do CC é importante que haja compromisso entre supervisor e supervisionado que deverão se encontrar periodicamente a fim de trabalhar no aprimoramento profissional do segundo. O CC percebe o desenvolvimento profissional como um processo contínuo no qual o tempo na carreira é fundamental para o exercício satisfatório da profissão (COSTA e GARMSTON, 2002). Como o objetivo final é conseguir profissionais automonitorados e autogeridos, o CC considera o professor um investigador, um pesquisador de sua prática que antes de atingir autonomia em sua profissão deve ser assessorado por um supervisor atento, flexível, experiente e capaz de usar de empatia para entender o outro, principalmente na interação com professores menos experientes. Os supervisores que atuam no CC, os *coaches*⁵, se tornam habilidosos em elaborar perguntas que visem à transformação do pensamento e em entender o momento em que cada um se encontra no desenvolvimento profissional (COSTA e GARMSTON, 2002). Segundo os autores “professores iniciantes passam por vários estágios emocionais relacionados a sua carreira que interferem no que eles esperam ou precisam de um supervisor” durante este processo (COSTA e GARMSTON, 2002, p. 269). Primeiramente, há um estágio de ansiedade e necessidade de se engajar na profissão seguido por um momento em que buscam a sobrevivência na carreira. Frequentemente, segundo os autores, este estágio é seguido por um período de desilusão com a carreira quando o choque entre a realidade encontrada e a idealizada desanima os iniciantes.

⁵ Cabe ressaltar que em português o termo *coach* é geralmente traduzido como treinador ou técnico, o que nos remete a um posicionamento mais comportamentalista e menos reflexivo.

Este estágio também já foi descrito por Richards e Pennington (1998) em uma pesquisa sobre professores iniciantes e as dificuldades encontradas nos primeiros anos de profissão. É preciso então buscar uma fonte de revigoramento que lhes permita replanejar atitudes e focar em aspectos específicos a serem mudados, só então estariam prontos para engajar em um processo reflexivo transformador, contando com o auxílio do supervisor (COSTA e GARMSTON, 2002). Neste sentido, é possível afirmar que o *coach* se aproxima da figura do par mais competente oferecendo suporte e *scaffolding* ao longo do processo, como no item 2.1 deste texto, porém, de um modo mais técnico e prescritivo do que previsto na interação colaborativa. Nota-se que a figura do supervisor passa a ocupar um status superior ao de quem está sendo supervisionado, o que acarreta na distância maior entre os interagentes. Percebe-se ainda que não há uma relação de co-construção e troca de conhecimento implícito nesta interação, mas sim de transmissão.

Apesar disso, o CC apresenta aspectos interessantes a ser estudado, sobretudo por supervisores iniciantes (ou seja, aqueles que ainda não possuem grande experiência como orientador de estágio ou coordenador) fornecendo um guia de procedimentos adequados durante as sessões de *feedback*.

Entre as estratégias de reflexão recomendadas por Costa e Garmston (2002) podemos encontrar o uso de diários que poderão fundamentar o diálogo nas sessões de *feedback*; a criação de mapas mentais⁶ que auxiliem a compreender caminho percorrido pelo professor na tomada de decisões (e enriquecendo esquemas para decisões futuras); observações e filmagens de aulas para fundamentar discussões em sessões de *feedback*; pesquisação e a manutenção de portfólios (coletânea das atividades desenvolvidas pelo professor ao longo do processo de supervisão/pesquisa).

O CC funciona como um ciclo que se inicia com a delimitação de um problema e se encerra com a avaliação dos resultados obtidos durante as interações e intervenções planejadas para aquele problema. Este ciclo se reinicia quantas vezes for considerado necessário pelos interagentes ou pela instituição que oferece este modelo de supervisão como uma estratégia de formação em serviço.

6.2 Instructional Rounds in Education (Ciclos instrucionais em educação)

Os *Instructional rounds in Education* (IREs) surgiram nos Estados Unidos em contextos ligados a estudos na área da saúde visando o aprimoramento dos profissionais que atuavam em clínicas e hospitais em contato direto com o público (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009). Posteriormente este conceito foi adaptado para o contexto educacional na tentativa de obter ganhos significativos nas interações que ocorrem nas escolas. A descrição do processo dos ciclos que agora iniciamos são todos embasados na obra de City, Elmore, Fiarman and Teitel (2009).

Os IREs consistem, portanto em um conjunto de protocolos e processos de observação, análise, discussão e compreensão de problemas que serão trabalhados a fim de aprimorar a aprendizagem dos alunos.

A premissa básica por trás dos IREs é que todos os participantes buscam engajar-se em processos de aprimoramento profissional trabalhando sua própria prática, portanto, para sua utilização é necessário que haja o enfoque em um problema em comum para ser analisado e trabalhado pelo grupo.

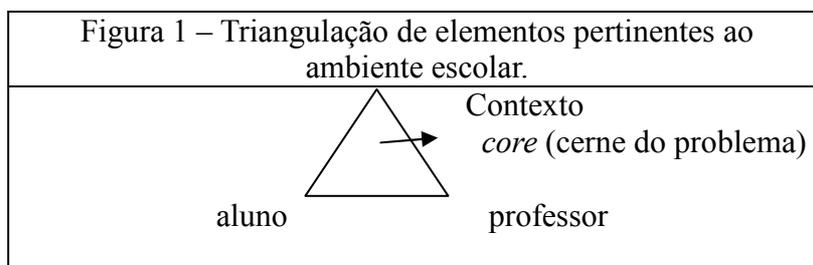
O funcionamento dos Instructional rounds

Primeiramente há a identificação de um problema comum que preocupe a membros envolvidos na comunidade escolar. Esse problema pode ser relacionado tanto à estrutura

⁶ Para exemplos de como utilizar os mapas mentais ver Costa e Garmston (2002, p.223).

macro da comunidade, como violência, drogas, *bullying* escolar, *ciberbullying*, quanto restrito à sala de aula, como indisciplina, *bullying* em sala de aula, dificuldades de gerenciamento de classe ou de entendimento de conteúdo. Após a identificação do problema é então formado um grupo que ira interagir por alguns encontros debruçando-se sobre a solução do referido problema. Este grupo, por sua vez, parte da premissa que todos os integrantes tem igual compromisso, responsabilidade e valor com as atividades decididas pelo grupo formado, buscando assim estabelecer uma relação igualitária entre os interagentes. Na sequencia o problema é observado *in loco* e desmembrado em um processo que inclui três etapas: descrição, análise e predição. Na fase de descrição são anotados objetivamente e sem inclusão de valores os fatos concernentes à questão a ser trabalhada, na sequência, as anotações são analisadas pelo grupo e algumas predições sobre possíveis desdobramentos são aventados.

O próximo nível de trabalho prescinde do entendimento de que o cerne da questão só pode ser endereçado uma vez que contexto, aluno e professor sejam considerados como integrantes de uma relação complexa, onde a alteração de características de qualquer um dos elementos gera uma alteração no todo da aprendizagem afetando, pois ensino e aprendizagem. Assim sendo, a capacidade de transformação de cenários devem ser consideradas a cada encontro e atualizações sobre o problema descrito devem ser feitas para que ajustes necessários possam adequar o trabalho do grupo à solução da questão.



Uma vez esclarecido isto entre os membros do grupo é necessário acertar as reuniões presenciais do grupo: datas, horários de início e término dos encontros bem como a frequência que os participantes vão se encontrar. São então designadas tarefas específicas para cada integrante.

O próximo passo descrito pelos autores (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009) é como aprender a ver e desaprender a julgar (*learning to see and unlearning to judge*). Isso implica em fazer um diagnóstico tão próximo do real quanto possível eximindo-se de emitir valores sobre os fatos observados, deslocando o enfoque principal nas ações e não no estilo de quem as executa. É preciso lembra sempre que os objetivos do grupo que integra o ciclo são refletir, compartilhar e aprimoramento profissional, sendo assim, o trabalho não deve se centrar em uniformidade, ou seja, não se deve buscar uma prática igual e idealizada.

Os autores recomendam que ao se preparar para realizar os encontros dos ciclos, o facilitador, ou seja, o membro responsável por coordenar e viabilizar as ações do grupo deve promover encontros de preparação para o trabalho com os ciclos que podem englobar atividades como simulação de estudos de caso, leitura e discussão de artigos, observação de aulas em vídeo e transcrição das ações (para desaprender a julgar), observação em pares (sendo a base dos pares formada pela confiança entre os participantes e a igualdade de status dos comentários) bem como a auto observação (em vídeo, ou em notas de diário de pesquisa).

Estas estratégias, segundo acreditamos, podem ser utilizadas em grupos de estagiários para que eles aprendam desde a graduação a se engajar em atividades investigativas que propiciem a pesquisa e, conseqüente, aprimoramento da prática docente. Incluímos entre as estratégias de citadas o visionamento de filmes que retratem situações de ensino para a prática da descrição das aulas e dos comentários não julgamentosos que devem ser almejados pelos

integrantes do grupo que opera o ciclo.

CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL (2009) mencionam entre os benefícios dos IREs:

- uma maior conscientização do professor (e membros da comunidade escolar envolvida) sobre o processo de ensino-aprendizagem e seus desdobramentos;
- mudanças na prática da sala de aula que podem ser observadas em um curto espaço de tempo após o início das reuniões; a exemplo do que acontece na pesquisação (fonte), os benefícios dos estudos são sentidos ao longo do progresso das atividades dada sua característica de adaptação e acomodação aos novos elementos que passam a integrar o contexto e as modificações que os elementos sofrem no decorrer do estudo;
- estabelecimento de objetivos de desenvolvimento profissional mais realistas, uma vez que surgem da observação de problemas em contexto, logo, mais significativos e mais fáceis de serem alcançados pela instituição;
- sensação de identidade escolar, diferenciando o contexto observado dos demais, e ajudando a compreendê-lo como único e complexo. O desenvolvimento da identidade escolar também pode auxiliar na sensação de pertença estabelecida pelos elos que unem os membros dos IREs;
- finalmente, como colocam os autores (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009), o maior de todos os objetivos lançados em qualquer intervenção, pesquisa que atue na escola: um acréscimo considerável nos resultados de aprendizagem dos alunos. Obviamente, tais fatores precisam ser ainda investigados em contextos brasileiros para que a eficácia seja constatada com dados concretos, talvez esta seja uma idéia para futuros estudos.

A seguir, tratamos de um outro modelo de supervisão escolar visando o aprimoramento da qualidade das ações educativas, os laboratórios de aprendizagem.

6.3 *Learning Labs* (laboratórios de aprendizagem)

Os *Learning labs* surgiram em Denver (Estados Unidos), em 2007 como produto de projeto de pesquisa (CLARKE e DAVIS, 2007) e continuam acontecendo como parte de um programa de formação continuada da Universidade do Colorado em Denver (UCD) para professores de todas as matérias. Os *Learning Labs* (LLs) auxiliam criando um espaço onde os participantes tem a oportunidade de:

- explorar questões sobre práticas eficazes e aprimorar seu conhecimento profissional em conjunto;
- diminuir seu isolamento e promover nas escolas uma maneira colaborativa de discutir e explorar a prática do professor, gerando um conhecimento embasado na prática observável;
- desenvolver a cultura de refletir e analisar a prática docente entre colegas;
- levantar, discutir e reformular/transformar as crenças e pressupostos que apresentamos sobre ensino e aprendizagem;
- assumir o papel de professor pesquisador tão aclamado pelas teorias atuais de formação de professores

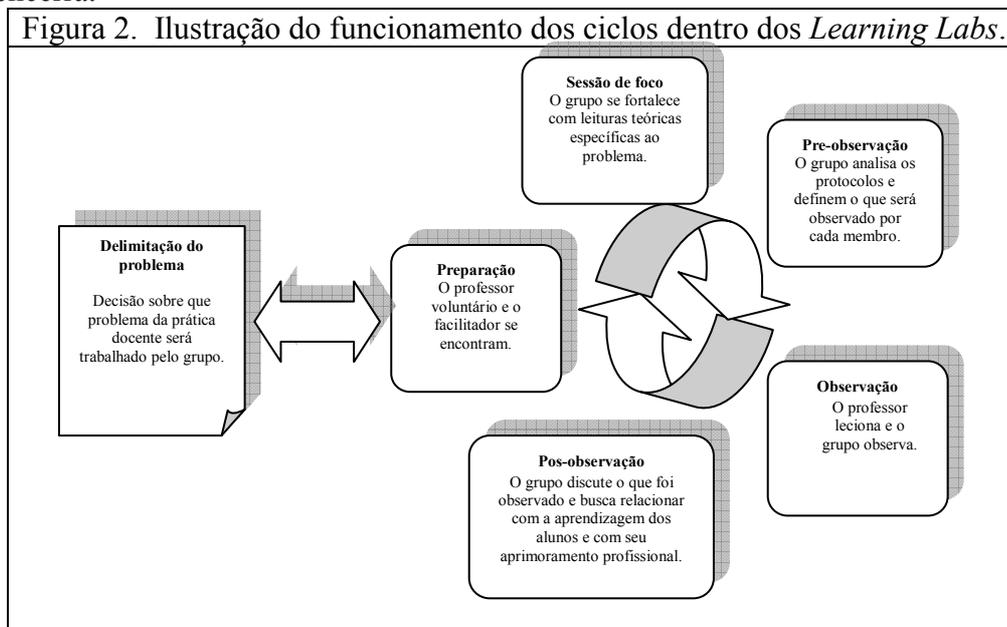
Os LLs foram idealizados embasando-se em pesquisas e experiências anteriores que relatam sucesso no aprimoramento das relações de grupo e aprendizagem colaborativa como as descritas no item anterior. O formato dos LLs é estruturado para que os participantes possam testar suas crenças e seus pressupostos sobre ensino e aprendizagem, guiados por um protocolo de registros de observação empírica que documenta a ação ao passo em que inibe comentários pejorativos e avaliativos por parte dos membros do grupo. A idéia principal não

é atribuir valores às ações, mas sim: a) compartilhar visões sobre a experiência de ensinar e aprender por meio de revisão da própria ação e das praticadas pelos colegas; e b) buscar ressignificar o que essas crenças e pressupostos no informam sobre as ações e sobre a prática docente.

O funcionamento dos *Learning Labs*

Primeiramente, os agrupamentos são feitos, cada grupo pode ser formado por cinco a oito professores que se reúnem voluntariamente com um ou dois facilitadores⁷ (no caso do estudo em questão os pesquisadores foram os facilitadores, mas outras pessoas com disponibilidade de gerenciamento e mediação dos encontros podem assumir essa função como: um colega professor, coordenador pedagógico, um supervisor de estágio etc). Esses grupos, então, elegem temas (avaliação formativa, trabalhos em grupos, controle de disciplina, gerenciamento de turnos em sala, por exemplo) a ser discutidos em ciclos (sessões presenciais para discussão dos temas). Cada ciclo, por sua vez, é composto por subsessões, iniciando-se com o encontro entre um participante a ser observado e o facilitador para a escolha do tema específico de discussão, planejamento da aula e de leituras (sessão inicial) e termina com a avaliação das discussões e encaminhamentos e a escolha do próximo a ser observado (sessão de encerramento e encaminhamento), ilustrando que o trabalho do grupo nunca se encerra.

Figura 2. Ilustração do funcionamento dos ciclos dentro dos *Learning Labs*.



Cada ciclo contém várias sessões intermediárias com o grupo todo em encontros que podem durar até oito horas (divididas em dois ou três dias) e acontecem em torno de temas sugeridos e determinados pelo grupo. A periodicidade das sessões é definida de acordo com a disponibilidade do grupo para se encontrar presencialmente, e podem ocorrer entre um e oito ciclos ao longo do ano, cada um com seu tema delimitado pelo grupo.

Na sessão inicial de cada ciclo, um participante se voluntaria para ser o foco da observação e discussões. Esta pessoa se encarrega de, juntamente com o facilitador: planejar uma aula que inclua uma prática nova relacionada com o tema préselecionado pelo grupo, cujo desenvolvimento será analisado por todos; escolher um ou dois artigos teóricos que

⁷O papel do facilitador ao longo do desenvolvimento do ciclo é agendar os encontros e cuidar para que transcorram com seriedade e responsabilidade, monitorar a participação dos membros, registrando suas ações e intervenções no grupo, mediar as interações, sobretudo em relação à linguagem mantendo o clima favorável ao aprimoramento das práticas (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009).

auxiliem no entendimento e delimitação da questão e planejar colaborativamente a lição que o grupo vai observar, certificando-se que uma prática nova relacionada ao tema seja integrada àquela aula. Há, então, um encontro preliminar entre os dois para escolher os textos teóricos, a aula planejada e o foco da observação. Dentro de uma semana o grupo todo se reúne para definir ações específicas a serem observadas na aula e conhecer os textos teóricos que serão lidos.

Cabe ressaltar que ao se preparar para os ciclos, o facilitador apresenta ao grupo alguns formulários próprios (BRANCARD e QUINNWILLIAMS, prelo) referentes aos protocolos de observação que serão discutidos pelo grupo. Na sequência, o facilitador prepara o grupo para descrever as aulas utilizando uma linguagem que encoraje o coleguismo, cuide para a manutenção da cordialidade e objetividade entre os integrantes e ofereça oportunidade de aprimoramento e transformação da prática docente, tal como discutido anteriormente neste artigo.

O próximo passo é, então, decidir o que será compartilhado no próximo encontro do grupo. Cada participante, então, se encarrega de escolher seu próprio foco de observação, isto é, um ou dois aspectos que gostaria de focar sua atenção. Como exemplos do que podem ser considerado focos específicos de observação pelos membros do grupo citamos:

- a distribuição do material de aula aos grupos de alunos;
- a atividade dos alunos (ou de grupos específicos) durante as aulas;
- a ocupação do professor enquanto os alunos executam as tarefas;
- a alocação de tempo para atividades específicas em sala e transição entre as mesmas;
- as instruções fornecidas pelo professor para a realização das tarefas.

O facilitador registra qual será o foco de cada um para mediar as sessões posteriores (BRANCARD; NATHENSON-MEJIA; QUINNWILLIAMS; SVALDI; VAILLE, 2010). É chegada a vez de o observado comentar sobre especificidades do grupo e do evento a ser observado. O facilitador lembra aos integrantes do LL como tomar notas das ações objetivamente. A aula é observada e os protocolos preenchidos. A sessão subsequente é dedicada ao relato do que cada pessoa viu, ouviu, percebeu durante a observação da aula. O facilitador medeia as interações e cuida para que a linguagem seja utilizada de modo adequado. Depois que todos tiveram a oportunidade de se expressar, eles tem duas sessões reflexivas.

Na primeira os participantes devem checar suas anotações e relacionar suas percepções com o que foi, provavelmente, aprendido pelo aluno (levantamento de hipóteses sobre aprendizagem) naquele evento específico.

A segunda sessão reflexiva tenta integrar o que foi discutido nas sessões anteriores, ou seja, os participantes devem estabelecer conexões entre:

- o foco da observação e a lição;
- as observações feitas pelos membros dos grupos,
- as implicações para os alunos, as hipóteses aventadas sobre a aprendizagem dos alunos;
- seus sentimentos e crenças sobre a atuação.

O objetivo final é desta sessão é proporcionar a revisão e, conseqüente, ressignificação prática docente, não só do observado, mas de todos os membros do grupo, culminando em um aprimoramento do ensino nas escolas (CITY, ELMORE, FIARMAN e TEITEL, 2009; BRANCARD; NATHENSON-MEJIA; QUINNWILLIAMS; SVALDI; VAILLE, 2010).

Ao final deste encontro o facilitador discute com o grupo um protocolo final – denominado *Exit ticket protocol* -, que visa registrar o que de concreto foi construído por aquele grupo ao longo do ciclo que se encerra, bem como estabelecer os próximos objetivos do grupo com os próximos ciclos. Só então um outro participante é convidado (ou se

voluntaria) para receber (*host*) a próxima visita do grupo, uma nova etapa se inicia.

7. Considerações finais

Como acompanhamos ao longo desta pesquisa, a oportunidade de refletir sobre a própria prática, embasados em eventos concretos pode contribuir para avanços na prática pedagógica. Ao utilizar estratégias de reflexão com os estagiários o professor formador pode contribuir para uma formação universitária mais adequada às demandas que esses professores encontrarão depois de formados. Como observamos, é fundamental que professores em formação continuada engajem-se em um intermitente processo reflexivo que lhes revelem o que pode ser aprimorado em sua prática se desejamos que a educação de línguas estrangeiras nas escolas seja relatora de um cenário diferente do que vemos atualmente, onde apesar de tantos anos gastos com o estudo de línguas estrangeiras, ocupamos o 31º lugar “em uma lista de 44 países em relação à proficiência em língua inglesa” (RATIER, 2011, p. 28).

Os objetivos deste estudo foram revisar as práticas reflexivas conhecidas a fim de perceber nuances que pudessem contribuir para o aprimoramento do trabalho executado na formação de professores. Como pode ser percebido pela leitura deste estudo, consideramos que tal objetivo foi cumprido a contento pela pesquisadora e sua colaboradora oferecendo este artigo para apreciação acadêmica e objetivando encaminhá-lo para congressos de Linguística Aplicada e de Formação de Professores para divulgar ainda mais seus resultados.

Encaminhamos, ainda, outras pesquisas que possam derivar desta de cunho experimental para analisar quais as possíveis conseqüências da mudança de foco na interação, na modalidade de crítica, nas estratégias reflexivas utilizadas, enfim, que desdobramentos práticos podem advir dos achados deste estudo que ora se encerra.

8. Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative *feedback* as regulation and second language learning in the ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- BAILEY, K. M. et al. Some reflections on collaborative teaching. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 162-178.
- BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- BRANCARD, R., & QUINNWILLIAMS, J. (In progress). Learning labs for teachers: An activity structure for professional learning. ISCAR Congress paper, Rome, Italy, September, 2011.
- BRANCARD, R., NATHENSON-MEJIA, S., QUINNWILLIAMS, J., SVALDI, S.; VAILLE, B. (2010). Learning lab facilitation training workshop materials. Unpublished materials.
- BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- CITY, E.A.; ELMORE, R.F.; FIARMAN, S.E.; TEITEL, L. *Instructional rounds in education: a network approach to improving teaching and learning*. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.

CLARKE, M. A. & DAVIS, W. A. *ELA Leadership Academies for Secondary Teachers*. Denver Public Schools, Office of English Language Acquisition, U.S. Department of Education, 2007.

COSTA, A. L.; GARMSTON, R.J. *Cognitive coaching: a foundation for renaissance schools*. Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc, 2002.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 27-50.

GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007, p. 97-112.

KEGAN, R.; LAHEY, L. *How the way we talk can change the way we work: seven languages for transformation*. San Francisco: JB Imprint, 2001.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 1-26.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

_____. (Org.). *O professor de LE: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

NOVOA, António. Universidade e formação docente. *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 4, n. 7, Aug. 2000. Available at <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Aug. 2009. doi: 10.1590/S1414-32832000000200013.

OLIVEIRA, E. C. de *Formadores de Professores de Língua Inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*. Belo Horizonte, 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

RATIER, R. Ir além do ensino para inglês ver. *Revista Nova Escola*. Ano XXVI, n. 243. Junho/julho, São Paulo: Editora Abril, 2011.

- RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. C. PENNINGTON, M. The first year o teaching. In: RICHARDS, J. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.173-190.
- ROBSON, C. *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.
- SABOTA, B. A aprendizagem colaborativa na formação de professores. *Revista Desempenho* Ano 1, n. 4 (nov. 2005). Brasília: Instituto de Letras, Universidade de Brasília, p. 30-45, 2005.
- SABOTA, B. *Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008a.
- SABOTA, B. *O campo de estágio e a formação do professor de LE: Algumas considerações sobre uma investigação no CEPAE*. III Encontro de professores de língua estrangeira, Faculdade de Educação da UFG, Editora da UFG, 2008b
- SABOTA, B. Tempo de reflexão: um estudo sobre o uso de diários dialogados durante a formação universitária de professores de inglês. Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, 2010a.
- SABOTA, B. Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária reflexiva de professores de línguas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Vol. 9, No 1, 2010b.
- SHANNON, N. B.; MEATH-LANG, B. Collaborative language teaching: a coinvestigation. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 120- 140.
- SILVESTRE, V. P. *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, 2008.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic books, 1983.
- TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.
- VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2007.
- VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de LE: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 125-133.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WOOD; D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of*

child psychology and psychiatry, v. 17, p. 89-100, 1976.

WUNDERLICH, M. *O que é Coaching?* Disponível em <http://www.holos.org.br/o-que-e-coaching> acesso em 02/09/2011. Florianópolis: Instituto Holos, 2009.