

Reflexão e construção de conhecimentos docentes na Prática de Ensino de língua inglesa¹

Sandra Mari Kaneko Marques*

Resumo

O curso de formação inicial de professores é um dos principais espaços para a construção de conhecimentos docentes sobre a sala de aula, envolvendo teorias de ensino e aprendizagem de línguas. Alguns autores argumentam que tais conhecimentos devem ser relacionados aos conhecimentos locais, uma vez que métodos e práticas desenvolvidos por pesquisadores externos podem não condizer com as especificidades de um grupo de aprendizes num contexto educacional particular, inserido num determinado meio sociocultural (BIRCH, 2009). A Prática de Ensino, componente comum em tais cursos, prevê a inserção de alunos-estagiários no cotidiano escolar para que eles reconheçam e reconstruam seus conhecimentos pedagógicos, tomando como base as diversidades e adversidades dos contextos educacionais nos quais se dá a atividade docente (GEBHARD, 2009). Este artigo tem como objetivo discutir dados de uma pesquisa qualitativa, que buscou investigar a complexidade do processo de (re)construção de conhecimentos teórico-práticos em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. Em se tratando de um recorte, neste trabalho, serão discutidos os dados coletados por meio de questionários de alunos-professores e relatórios de estágio, com o intuito de melhor compreender elementos presentes nas reflexões acerca dos contextos educacionais e verificar conhecimentos acessados durante essa prática reflexiva. Resultados indicaram que durante a experiência formativa vivenciada na Prática de Ensino, os alunos-estagiários puderam desenvolver habilidades e reconstruir conhecimentos para o ensino de línguas, reconhecendo as particularidades dos contextos educacionais, por meio da prática reflexiva e colaborativa.

Palavras-chave: formação inicial, prática de ensino, reflexão.

Reflection and teacher knowledge construction in English teaching practice

Abstract

The pre-service teacher education course is one of the most important places to construct teacher's knowledge about language classrooms including foreign/second language learning and teaching theories. Some authors argue that this knowledge should be connected to a local knowledge, since external methods

* Doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) - São Carlos - São Paulo, Brasil.

Sandra Mari Kaneko Marques

and practices developed by others may not fit the diversities of a distinct group of students within specific educational contexts surrounded by a particular sociocultural milieu (Birch, 2009). Teaching Practice, a common curricular component in teacher education courses, aims at inserting future teachers in educational contexts in order to recognize and reconstruct their pedagogical knowledge based on the diversities and adversities of educational contexts (Gebhard, 2009). This article aims at discussing part of the data collected in a qualitative research, which primary goal was to study the complexity of the process of reconstructing theoretical and practical knowledge in an EFL teacher education course. In this study, data collected through student-teachers' questionnaires and their Teaching Practice reports will be discussed, in order to understand the elements in student-teachers' reflections about educational contexts and to identify the knowledge accessed during this reflective practice. Results indicated that during their formative experience in Teaching Practice, teacher candidates were able to develop teaching skills and reconstruct their language teaching knowledge recognizing educational contexts' particularities through reflective and collaborative practice.

Keywords: preservice teacher education, teaching practice, reflection.

Introdução

A Prática de Ensino em cursos de formação inicial de professores, segundo perspectivas tradicionais, era concebida como treinamento, pois visava à exteriorização de conhecimento transmitido ao professor que deveria demonstrar eficiência e fidelidade na aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem em sala de aula (LIBERALI, 2008; MONTEIRO, 2001). No entanto, como já discutido por Vieira-Abrahão (2010), Pimenta (2009), Zeichner (2008) e Wallace (1991), tomar a preparação profissional docente nessas configurações reduziria o processo formativo à mera aquisição e aplicação de técnicas e estratégias, idealizadas por agentes externos, alheios às particularidades e necessidades de um contexto educacional.

Concepções contemporâneas consideram a Prática de Ensino como um dos principais cenários para a observação, análise, reflexão, avaliação e ação acerca dos processos de ensinar e aprender, pois é por meio dela que alunos-professores podem adquirir experiência prática sobre as salas de aula, observar professores experientes, aprimorar habilidades envolvendo o planejamento de aulas, questionar, articular e refletir sobre suas filosofias de ensino e aprendizagem, e aprender a tomar suas próprias decisões por meio de observação sistemática e exploração de sua prática pedagógica (GEBHARD, 2009).

Dada a relevância da Prática de Ensino na formação de professores, este artigo tem como objetivo discutir dados parciais de uma pesquisa que buscou investigar a complexidade do processo de (re)construção de conheci-

mentos teórico-práticos, em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. Neste recorte, serão discutidos elementos presentes nas reflexões sobre os contextos educacionais e conhecimentos dos futuros professores durante a prática reflexiva no desenvolvimento dos estágios. Por meio dessas análises, esperava-se melhor compreender os elementos constituintes da construção de conhecimentos profissionais voltados para a prática crítico-reflexiva de alunos-professores em um curso de formação inicial. Para tanto, será feita uma breve discussão sobre o papel da Prática de Ensino em cursos de formação inicial. Em seguida, os procedimentos metodológicos, incluindo a descrição do contexto de pesquisa e seus participantes, serão apresentados, para que, posteriormente, as reflexões dos alunos-professores sejam, então, discutidas.

A prática de ensino na formação inicial reflexiva

Conforme os pressupostos assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais² para os cursos de formação de docentes, a aprendizagem deve ser concebida como uma ação teórico-prática, articulando os saberes, as experiências e a reflexão. Para tanto, é primordial que a diversidade dos contextos educacionais seja reconhecida pelos professores ainda em processo inicial de formação, para que eles compreendam, por meio da reflexão, que contextos distintos têm suas racionalidades institucionais, metodológicas, socioculturais e individuais.

A reflexão permite que o professor reconheça e assuma seu papel como produtor de conhecimento sobre sua prática, deixando de ser consumidor de teorias geradas por pesquisadores externos, corroborando a necessidade de maior valorização do trabalho docente e dos saberes locais, conforme discutido por Birch (2009). Ao tomar consciência das diversidades presentes nos contextos de ensino por meio da prática reflexiva e da produção de conhecimentos, o professor tende a buscar e compreender as variáveis do processo de ensino e aprendizagem que ocorrem em sua prática com um olhar detalhista.

Inserida nesse cenário, a Prática de Ensino é compreendida como um espaço propiciador para a produção de conhecimento por meio de um processo (re)criador, deixando de ser uma disciplina para a transferência e/ou aplicação de teorias, uma vez que é o eixo articulador da teoria-prática (PICONEZ, 2002). Por meio da observação, análise e avaliação dos processos de ensinar e aprender línguas, os futuros professores podem refletir acerca de sua própria prática, tomando-a como norteadora para a resolução de problemas e tomadas de decisão.

Com base em tais concepções, compreende-se que o papel da Prática de Ensino inserir futuros professores nos cenários de ensino de língua estrangeira nos contextos da rede pública, para que eles possam observar e vivenciar essa realidade de ensino. Santos e Oliveira (2009) já haviam descrito essa realidade e

Sandra Mari Kaneko Marques

observaram a reincidência de problemas como: salas numerosas, carga horária excessiva de professores, baixa remuneração dos mesmos, ausência de infraestrutura adequada, entre outros. Diante desse contexto, alunos-professores tendem a criar expectativas para a discussão e solução de tais questões problemáticas na Prática de Ensino, acreditando que as lacunas deixadas ao longo de todo o processo de formação sejam cobertas nessa disciplina (KENSKI, 2002). Tais anseios são impossíveis de serem completamente atendidos, uma vez que é papel de todas as disciplinas estimular a prática reflexiva de alunos-professores para que eles busquem os conhecimentos necessários para solucionar os problemas que encontrarão em sua prática docente.

No entanto, por falta de excelência, alguns cursos de formação inicial não atendem a essas exigências, fazendo com que os profissionais, formados em tais instituições, ingressem nos contextos educacionais sem a preparação necessária para lidar com os obstáculos que encontram nas realidades escolares (BATISTA, 2007). E por não terem os instrumentos primordiais para propor soluções para questões problemáticas acerca do processo de ensino e aprendizagem, muitos professores tendem a perder a motivação na carreira, facilitando o surgimento de um mal-estar docente como sintomas de estresse, baixo empenho profissional, abandono da profissão, e estados de exaustão e depressão (JESUS, 2004).

A Prática de Ensino, comprometida com a concepção contemporânea crítico-reflexiva na formação de professores, poderia contribuir para o desenvolvimento de uma prática reflexiva colaborativa, valorizando não somente os aspectos positivos das práticas pedagógicas bem-sucedidas, mas também os pequenos insucessos do cotidiano escolar, vistos como forma de aperfeiçoamento profissional contínuo, pois instigam a busca pela melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Além disso, o futuro professor pode ser estimulado a se envolver no processo de produção de conhecimentos sobre a/na sala de aula de língua estrangeira, visando à otimização do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Zeichner (2003, p. 45), a falta de atenção ao contexto social do ensino e a prática reflexiva individual e isolada na formação de professores fazem com que muitos professores considerem seus problemas como “exclusivamente seus, sem relação com os de outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares”. Tal fato pode vir a favorecer o “esgotamento ou estresse do professor”, impedindo-o de se engajar em análises críticas das situações escolares com as quais convive, preocupando-se somente com suas falhas individuais.

Sob a mesma perspectiva, Pimenta (2009, p. 17) ressalta a importância da Prática de Ensino na educação de professores, pois a prática docente e pedagógica escolar deve ser o ponto de partida e de chegada da formação inicial, para que, dessa forma, possa estimular futuros professores a “ressignificar

os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”.

Dessa maneira, a Prática de Ensino poderia ser efetivamente vista como espaço formativo e investigativo primordial para a formação de professores. Valendo-se dessa premissa, na seção seguinte, a metodologia de investigação e os procedimentos para a coleta de dados serão apresentados.

Metodologia de investigação e coleta de dados

A metodologia empregada neste estudo pode ser caracterizada como qualitativa, de base etnográfica (ERICKSON, 1991), uma vez que está centrada nas reflexões de alunos-professores nos estágios da Prática de Ensino, a partir de um número reduzido de participantes³ (8 alunos-professores) por um período contínuo de coleta de dados.

A coleta foi realizada nos 8º e 9º períodos (semestres) referentes ao quarto e quinto anos de um curso de Letras em 2008 e 2009, nas disciplinas de Prática de Ensino 1 e 2 (doravante PE), reservadas à discussão, reflexão e consolidação de teorias e variáveis acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, envolvendo a observação e regência de aulas na rede pública e o desenvolvimento e implementação de minicursos de língua inglesa. É necessário ressaltar que a coleta de dados desta pesquisa foi dividida em duas fases, em que foram feitas observações e gravações das aulas de PE (em vídeo), análises dos planos de ensino da disciplina, entrevista com o professor-formador (gravada em áudio), aplicações de questionários semiestruturados aos alunos-professores, observações e gravações (em vídeo) de aulas dos alunos-professores, notas de campo, sessões de visionamento (gravadas em vídeo) e estudo dos relatórios finais de estágio.

No entanto, para atender aos objetivos deste artigo, serão abordados apenas os relatórios de estágio e os questionários semiestruturados para caracterização do perfil profissional dos alunos-professores e para a discussão de elementos presentes nas reflexões acerca dos contextos educacionais durante o desenvolvimento dos estágios.

O contexto de pesquisa e seus participantes

O contexto investigado foi um curso de Licenciatura em Letras com habilitação para língua inglesa, com duração de cinco anos, oferecido no período noturno por uma universidade pública localizada no interior paulista. Na disciplina de Prática de Ensino (PE) foram abordadas⁴ questões sobre o ensino de leitura; métodos, técnicas e abordagens de ensino; e aspectos pertinentes ao ensino de línguas na rede pública como disciplina-atividade, progressão continuada, avaliação somativa e precariedade da formação docente. De acordo com

Sandra Mari Kaneko Marques

as instruções dadas pelo professor-formador, os estágios deveriam ser realizados em duplas e em escolas públicas ao longo de um semestre, acompanhando e auxiliando o professor durante as aulas e/ou ministrando parte delas.

Segundo as informações obtidas no questionário, os anos de estudo na língua-alvo dos 8 alunos-professores (doravante APs) variavam de dois a oito anos em escolas de idiomas e aulas particulares. Sete já tinham experiência de ensino, como professores e/ou monitores de língua inglesa e/ou portuguesa em institutos de idiomas e escolas particulares, de ensino fundamental e médio. Desses alunos-professores com experiência de ensino, seis atuavam ou já tinham atuado em projetos de extensão universitária, como professores e/ou monitores em língua inglesa.

Nos projetos de extensão, os alunos-professores atuam no ensino e aprendizagem de língua inglesa, como professores e/ou monitores, e são norteados por um professor-formador, responsável por promover discussões e reflexões de cunho teórico-prático voltados para os propósitos do projeto desenvolvido.

Reflexões dos alunos-professores

As APs 1 e 4 realizaram o estágio em uma escola de ensino fundamental e médio, em que tiveram contato com duas professoras ao longo do semestre. Devido à licença da professora efetiva, suas turmas foram atribuídas a uma temporária, que permaneceu até o fim do ano letivo. De acordo com uma das APs, a professora efetiva de inglês da escola era:

[...] muito experiente, tinha mais de vinte anos de aula no Estado [...]. Ela tinha uma postura muito firme em sala: só entrava quando todos os alunos tinham se arranjado nas fileiras e feito silêncio, qualquer conversa ela já chamava atenção e os alunos a respeitavam/temiam bastante, no entanto, eles gostavam dela, pois ela desenvolvia um trabalho com eles [...]. Comentou que a proposta curricular era linda, mas que não era totalmente aplicável e os alunos não tinham uma cópia. Como trabalhar então? (Excerto 1. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008)

Nota-se que o questionamento da professora sobre a aplicabilidade da proposta curricular em seu contexto de ensino, bem como a disponibilidade de cópias para os alunos se faz pertinente, uma vez que todo material didático e seu respectivo método de ensino necessita de adaptações ao perfil dos aprendizes e ao contexto de ensino, o que condiz com o parâmetro da particularidade.

Tal parâmetro prevê a compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas dos contextos de ensino, uma vez que para que o ensino seja relevante, é necessário que características próprias de um contexto

educacional particular, seu objetivo de ensino e as necessidades de seus aprendizes sejam levados em consideração (KUMARAVADIVELU, 2006).

A professora temporária, que assumiu as turmas de língua inglesa da escola até o fim do ano, era recém-formada em uma instituição privada da cidade e foi caracterizada pelas estagiárias da seguinte forma:

É difícil entender seu perfil, pois todas as aulas que eu assisti foram praticamente de tradução de texto através de um vocabulário previamente dado [...] percebo que ela vê a língua como um objeto que deve ser codificado pura e simplesmente. As informações que são veiculadas através desta língua não importam para a professora, pois os temas dos textos são raramente explorados. (Excerto 1. Relatório final de AP 1. 2º sem/2008).

Sua concepção de ensino era passar exercícios na lousa sem nem se comunicar com os alunos. Ela insistia nisso mesmo tendo visto que não dava certo. Outra concepção que podemos ver nela é a do castigo e da ameaça. Infelizmente, esses métodos não surtem mais efeitos nos alunos [...]. (Excerto 3. Relatório final de AP 4. 2º sem/2008)

Com a precariedade de alguns cursos de formação de professores de línguas, tais profissionais não sabem como agir frente às variáveis do processo de ensino e aprendizagem, pois não foram preparados para questionar suas ações pedagógicas nem para buscar soluções para os problemas que encontram nas situações de ensino (BATISTA, 2007; CELANI, 2010). Essa é também a visão de uma das alunas-professoras:

Também pude conhecer a dura face do Estado de absorver todo o tipo de profissional, o bom e o ruim. E infelizmente, a professora faz parte daquela parcela que se submeteu a uma faculdade de baixo rendimento e que reproduzirá os esquemas de aula tradicionais que teve em seus tempos de aluna. (Excerto 2. Relatório final de AP 1. 2º sem/2008)

Notamos que AP 1 especula sobre algumas causas de a professora eventual agir pautada em modelos prévios de ensino e aprendizagem e em visões restritas da língua. Ela aponta a precariedade na formação docente e questiona os critérios de avaliação para a contratação de professores de língua inglesa na rede pública. Num contato inicial com os APs, a professora, numa atitude positiva, informou que havia se formado recentemente e que aquela era sua primeira experiência de ensino. Além disso, ela também esclareceu que sua preferência era lecionar português e que seus conhecimentos em língua inglesa eram deficientes, deixando claro que estaria aberta a sugestões dos estagiários, como forma de ajudá-la a aprender e aperfeiçoar seu conhecimento na língua-alvo.

Sandra Mari Kaneko Marques

A partir desse contato, percebemos que houve inversão de papéis uma vez que, durante as aulas, as APs atuavam não somente como monitores dos alunos, acompanhando-os na realização de atividades, mas também como supervisoras e colaboradoras da professora, auxiliando-a na correção de exercícios e no esclarecimento de questões sobre a língua inglesa. Notou-se que as relações colaborativas estavam presentes nessa interação da professora da escola com as alunas-estagiárias, pois juntas puderam coconstruir seus conhecimentos pedagógicos.

Os APs 2 e 7 realizaram o estágio na mesma escola e tiveram contato com as mesmas professoras. Eles caracterizaram a professora temporária da seguinte maneira:

[...] sempre procurou ajuda e esteve aberta a críticas e sugestões. Talvez tenha faltado uma reflexão sobre sua prática, como foi proposta, para que pudesse melhorar suas aulas. (Relatório final de AP 2. 2º sem/2008). Logo no primeiro contato com os estagiários a professora contou não ter domínio da língua inglesa. Este fato como se pode observar futuramente, limitou a atuação profissional da docente, por exemplo, [...] durante a aula quando errou em traduções básicas [...]. (Relatório final de AP 7. 2º sem/2008)

Os APs criticaram as práticas pedagógicas da docente, no entanto, o fizeram construtivamente, refletindo sobre as razões para tal postura, como a ausência de uma reflexão sobre a prática e pouco conhecimento da língua-alvo. Percebe-se novamente uma inversão de papéis, pois os alunos-estagiários passaram a atuar como supervisores da prática da docente atuante no contexto escolar. AP 2 comentou em seu relatório final quais foram suas percepções sobre a experiência de estagiar nessa escola, afirmando que:

A experiência do estágio foi muito boa, principalmente porque nos deu oportunidades de reger várias aulas e de sentir como é trabalhar no ensino público [...]. As turmas acompanhadas ofereceram ambientes diferentes de aprendizado sobre a prática [...]. O maior ganho foi a reflexão sobre a prática em sala de aula, uma vez que tanto os estagiários quanto a professora estavam no início de sua experiência como professores, e aprender com os erros e acertos era o nosso principal objetivo e ele foi alcançado. (Relatório final de AP 2. 2º sem/2008)

No comentário de AP 2 está permeada a concepção de reflexão como uma atividade coletiva e colaborativa, em que professores dividem seus conhecimentos e coconstruem outros saberes, refletindo sobre o ensino e aprendizagem, como defende Zeichner (2003) ao mencionar a importância de grupos de professores que se apoiam e sustentam seu próprio desenvolvimento profissional.

Reflexão e construção de conhecimentos docentes na Prática de Ensino de língua inglesa

Nas caracterizações de docentes e nas avaliações sobre o estágio, os APs apontaram a importância da proficiência linguística para a prática pedagógica em língua estrangeira (LE), como ferramenta crucial de professores de línguas, sendo esta uma questão abordada na disciplina de PE, nas discussões sobre o processo seletivo de professores de línguas na rede pública. Outro aspecto foi a precariedade de cursos de formação inicial em determinados contextos e seus reflexos na atuação profissional de professores. AP 2 mencionou a ausência da reflexão sobre a prática pedagógica e a relevância de um trabalho colaborativo como forma de aprimorar as práticas reflexivas de professores e estagiários, tendo em vista a construção de conhecimentos, principalmente para profissionais em início de carreira.

Os APs 5 e 6 realizaram o estágio em uma escola estadual que oferece cursos técnicos profissionalizantes e ensino médio regular, descrevendo tal contexto da seguinte forma:

O ambiente escolar parece bastante agradável, diferente de muitos relatos que ouvimos a respeito das escolas e de seus professores. Percebe-se uma administração forte e pró-ativa [...]. (Relatório final de AP 5. 2º sem/2008) [...] fomos apresentados à diretora da escola e pudemos perceber que há um diálogo entre as professoras e, delas, com a coordenação, o que nos fez averiguar que a escola é organizada, possibilitando trabalhos interdisciplinares e a análise de cada aluno por parte do professor [...]. A professora não teve problemas de indisciplina e se os alunos apresentavam dúvidas, eles iam até ela [...]. (Relatório final de AP 6. 2º sem/2008)

Os APs apontaram o diálogo entre alunos, professores, coordenadores e diretores da escola como um fator relevante para a criação de um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem, acreditando que tal aspecto torna o contexto escolar em questão mais eficiente. Esses fatores são apontados por Liberali (2008) e Kumaravadivelu (2006) como primordiais para a melhoria das condições de trabalho docente e das situações escolares, pois ressaltam a importância do papel e da participação ativa de diferentes agentes nos contextos educacionais. De modo geral, sobre a experiência do estágio nesse contexto escolar, AP 6 afirma:

Acredito que o estágio foi uma oportunidade de conhecer melhor o ambiente que irei trabalhar num futuro muito próximo tal qual uma oportunidade de me instigar e desafiar a pensar em alternativas e possibilidades para o ensino, para minha atuação enquanto profissional e a realidade em que se insere o ensino de língua inglesa. [...] a postura da escola, a conversa entre direção e professores, além, um plano pedagógico bem preparado e com metas a serem seguidas podem ser um bom ca-

Sandra Mari Kaneko Marques

minho para se alcançar a disciplina e o respeito dos alunos. Considerei surpreendente a organização com que a escola trabalha e desenvolve seus projetos e essa foi sem dúvida uma conclusão a qual cheguei quando me perguntava os fatores que fazem uma aula ter sucesso. Embora todos os pontos apresentados sejam externos, eles influenciam muito na postura do professor dentro da sala e na percepção do aluno em relação ao meio que ele estuda, gerando assim um ambiente favorável ao ensino. [...] acredito que seja possível tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, ainda que seus objetivos não sejam alterados para os alunos, fazendo-os criar um interesse pela disciplina, pelo inglês, que vá além da aula [...]. (Relatório final de AP 6. 2º sem/2008)

AP 6 concorda que a vivência na escola foi enriquecedora e propõe as prováveis origens de alguns problemas presentes nas escolas, descritos por seus pares durante as aulas de PE, apresentando encaminhamentos, que partiram de suas observações nesse contexto de ensino diferenciado. Suas especulações sobre a influência de fatores externos à sala de aula no processo de ensino e aprendizagem de línguas poderiam alterar o cenário de ensino de língua inglesa, tendo em vista uma educação comprometida e eficiente, envolvendo alunos, professores, coordenadores e diretores num processo de reconstrução de conhecimentos profissionais, condizentes com as asserções de Zeichner (2003) e Jesus (2004).

Tendo em mente as reflexões dos alunos-professores realizadas a partir de seus estágios de observação e regência, podemos categorizá-las em quatro elementos principais:

- contexto educacional: envolvendo a conscientização sobre a importância da participação de todos os agentes (alunos, pais, professores, coordenadores e diretores) no processo de ensino e aprendizagem;
- professor: abordando discussões sobre a precariedade da formação docente, a falta de proficiência linguística na língua-alvo e a ausência de reflexão sobre a prática docente;
- estágio: tratando da reflexão sobre a prática docente, da necessidade da valorização de saberes locais/contextuais para a produção de conhecimentos na/pela prática;
- ensino de língua inglesa: questionando visões sobre o ensino de línguas pautadas em gramática e tradução e a possibilidade de ensino das quatro habilidades linguísticas nas escolas públicas.

Considerações finais

Tomando como base as reflexões dos alunos-professores, pode-se afirmar que envolvem aspectos discutidos na disciplina de PE, tais como a precariedade da formação profissional docente em instituições de ensino superior, a proficiência linguística deficiente e insuficiente para o ensino da língua-alvo, reflexão de professores nos contextos educacionais e a importância dos estágios na formação inicial. Além disso, essas reflexões acerca dos contextos educacionais, envolvendo a participação de todos os agentes do ambiente escolar, suas funções sociais e importância para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, bem como a valorização de saberes locais/contextuais parecem ter decorrido não somente da vivência nas escolas, mas também da experiência prévia como docentes em instituições particulares e em projetos de extensão universitária.

Os futuros docentes parecem ter compreendido que os conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo da formação inicial somente terão sentido se levarem em consideração os aspectos particulares dos contextos de atuação profissional, incluindo as especificidades da escola, objetivo e envolvimento dos alunos, postura da coordenação e direção da escola, e os recursos e materiais disponíveis. Verificou-se que durante a experiência formativa vivenciada nos estágios, os APs conseguiram desenvolver habilidades profissionais e reconstruir conhecimentos para o ensino de línguas, reconhecendo as particularidades dos contextos educacionais, por meio da prática reflexiva e colaborativa.

Referências

- BATISTA, L. O. A disciplina de prática de ensino de língua inglesa vista por professores recém-formados. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São José do Rio Preto. n. 12, p. 75-90, 2007.
- BIRCH, B. M. **The english language teacher in global civil society**. New York: Routledge, 2009. 228p.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.
- ERICKSON, F. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (Ed.). **Foreign language acquisition research and the classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.
- GEBHARD. J.G. The Practicum. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Ed.). **The cambridge guide to second language teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 250-258.

Sandra Mari Kaneko Marques

JESUS, S. N. Perspectivas para o bem-estar docente. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. **Os professores: identidades (re) construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p 81-92.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2002. p. 39-51.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. 258p.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora, 2008. 112p.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e prática. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano 22, n. 74, p. 121-142, abril, 2001.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2002. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 15-34.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para Jovens e Adultos na Escola Pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação de Professores de Línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K.A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 180p.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de professores; desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 35-55.

Reflexão e construção de conhecimentos docentes na Prática de Ensino de língua inglesa

Notas

- ¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP. Processo: 08/53911-2.
- ² As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena foram instituídas na resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, e preveem princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados na estrutura curricular de cursos de formação, dentre os quais encontram-se os cursos de Letras.
- ³ As turmas de Prática de Ensino em língua inglesa, no contexto investigado, têm aproximadamente 20 alunos, no entanto, foram selecionados apenas 8 alunos-professores, pois esses participantes eram os mesmos investigados desde 2006.
- ⁴ Dados obtidos por meio de observações de aulas (gravadas em vídeo) e de notas de campo feitas durante as observações de aulas de Prática de Ensino, no segundo semestre de 2008.

Correspondência

Sandra Mari Kaneko Marques – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. Rodovia Washington Luís, km 235 prédio AT-6 - Salas 119, 136, 138 e 139 – Bairro Monjolinho, CEP: 13565-905 – São Carlos, São Paulo, Brasil.

E-mail: samakaneko@gmail.com

Recebido em 11 de agosto de 2011

Aprovado em 30 de setembro de 2011