

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDIO FERNANDES BARANHUEK JUNIOR

EFEITOS DE UMA TRILHA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS:

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DE TIPO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CURITIBA

2025

CLAUDIO FERNANDES BARANHUIKE JUNIOR

EFEITOS DE UMA TRILHA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA DE TIPO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras
e Artes, da Universidade Federal do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do título de
Doutor em Letras, Área de Concentração:
Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Baranhuke Junior, Claudio Fernandes

Efeitos de uma trilha de aprendizagem na educação reflexiva de professores de línguas adicionais: contribuições de uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica. / Claudio Fernandes Baranhuke Junior.
– Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Paula Garcia de Freitas.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Ensino - Metodologia.
3. Aprendizagem. I. Freitas, Paula Garcia de, 1980-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CLAUDIO FERNANDES BARANHUE JUNIOR**, intitulada: **Efeitos de uma trilha de aprendizagem na educação reflexiva de professores de línguas adicionais: contribuições de uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica**, sob orientação da Profa. Dra. PAULA GARCIA DE FREITAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Novembro de 2025.

Assinatura Eletrônica
19/11/2025 14:44:21.0
PAULA GARCIA DE FREITAS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica 19/11/2025 11:35:38.0 ELAINE FERREIRA DO VALE BORGES Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)	Assinatura Eletrônica 19/11/2025 15:39:55.0 ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
Assinatura Eletrônica 01/12/2025 12:43:15.0 PRISCILA FABIANE FARIA Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)	Assinatura Eletrônica 19/11/2025 20:30:13.0 ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua infinita bondade em cada passo desta jornada ...

Aos meus familiares, pelo dom da vida ...

Aos amigos, pela partilha de desafios e conquistas ...

À professora Paula Garcia de Freitas, pela orientação afetuosa ...

Às professoras Dra.(s) Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Elaine Ferreira do Vale Borges e Priscila Fabiane Farias, por dedicarem seu tempo à leitura desta tese, pelas sugestões e contribuições que a enriqueceram ...

Aos professores que, ao longo de minha trajetória, compartilharam seus conhecimentos e a inspiração pela arte de ensinar e aprender ...

A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, meu profundo reconhecimento e gratidão ...

*And I've been a forest fire
I am a forest fire
And I am the fire and I am the forest
And I am a witness watching it
I stand in a valley watching it
(Mitski)*

RESUMO

Esta tese investiga a educação de (futuros) professores de línguas adicionais no que se refere às atividades de ensino, sob a ótica da educação reflexiva de professores. O objetivo central foi elaborar, implementar e analisar uma trilha de aprendizagem voltada à educação inicial docente, capaz de estimular processos reflexivos. A investigação adotou como percurso metodológico a pesquisa de tipo intervenção pedagógica, desenvolvida junto a uma turma de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública paranaense. A análise indicou que a trilha favoreceu a reflexão, ampliou a consciência crítica sobre a elaboração de atividades e aproximou teoria e prática, mas também expôs limites, como a permanência de práticas cristalizadas pela tradição, confirmado o caráter tensionado do desenvolvimento profissional docente. Conclui-se assim que a educação de professores deve ser contínua, crítica, reflexiva e investigativa, e que a elaboração de atividades, quando problematizada de modo reflexivo, pode fortalecer os saberes e a identidade docente, além de favorecer práticas educativas mais conscientes e fundamentadas.

Palavras-chave: Educação de professores de línguas adicionais. Atividades de Ensino. Educação reflexiva de professores. Pesquisa de tipo intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

This thesis investigates the education of (future) additional language teachers regarding teaching activities from the perspective of reflective teacher education. The main objective was to design, implement, and analyze a learning pathway aimed at initial teacher education capable of fostering reflective processes. The study adopted a pedagogical intervention research approach, carried out with a group of undergraduate students in an English Language and Literature program at a public university in Paraná, Brazil. The analysis indicated that the learning pathway promoted reflection, broadened critical awareness about the design of activities, and brought theory and practice closer together, while also revealing limitations, such as the persistence of practices crystallized by tradition, which confirms the tension between theory and practice in professional teacher development. The study concludes that teacher education must be continuous, critical, reflective, and investigative, and that the design of teaching activities, when problematized in a reflective manner, can strengthen teachers' knowledge and identity, as well as foster more conscious and grounded educational practices.

Keywords: Additional language teacher education. Teaching activities. Reflective teacher education. Pedagogical intervention research.

RIASSUNTO

Questa tesi indaga la formazione di (futuri) insegnanti di lingue aggiuntive in relazione alle attività didattiche, dal punto di vista della formazione riflessiva degli insegnanti. L’obiettivo principale è stato progettare, implementare e analizzare un percorso di apprendimento volto alla formazione iniziale dei docenti, capace di stimolare processi riflessivi. La ricerca ha adottato come approccio metodologico l’intervento pedagogico, sviluppato con una classe del corso di Laurea in Lingue e Letterature Inglese presso un’università pubblica del Paraná, in Brasile. L’analisi ha mostrato che il percorso ha favorito la riflessione, ha ampliato la consapevolezza critica riguardo alla progettazione delle attività e ha avvicinato teoria e pratica, ma ha anche evidenziato dei limiti, come la persistenza di pratiche cristallizzate dalla tradizione, confermando il carattere tensionato dello sviluppo professionale docente. Si conclude che la formazione degli insegnanti deve essere continua, critica, riflessiva e investigativa, e che la progettazione delle attività, quando problematizzata in modo riflessivo, può rafforzare i saperi e l’identità professionale, oltre a favorire pratiche educative più consapevoli e fondate.

Parole-chiave: Formazione degli insegnanti di lingue aggiuntive. Attività didattiche. Formazione riflessiva degli insegnanti. Ricerca di tipo intervento pedagogico.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – DIMENSÕES DA BASE DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS	48
FIGURA 02 – MODELO DE SMYTH (1989)	75
FIGURA 03 – MODELO DE BARTLETT (1990)	76
FIGURA 04 – MODELO DE WALLACE (1991)	78
FIGURA 05 – MODELO DE BORGES (2016)	79
FIGURA 06 – MODELO DE DIÁRIO DE BORDO	92
FIGURA 07 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	95
FIGURA 08 – TAXONOMIA DE BLOOM DO DOMÍNIO COGNITIVO	111
FIGURA 09 – TAXONOMIA REVISADA DE BLOOM	113
FIGURA 10 – EXEMPLO DE EXERCÍCIOS DO TIPO <i>DRILL</i>	116
FIGURA 11 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO INDUTIVO DE GRAMÁTICA	117
FIGURA 12 – EXEMPLO DE ATIVIDADE PRÉ-COMUNICATIVA	118
FIGURA 13 – EXEMPLO DE ATIVIDADE COMUNICATIVA FUNCIONAL	119
FIGURA 14 – EXEMPLO DE ATIVIDADE COMUNICATIVA DE INTERAÇÃO SOCIAL	120
FIGURA 15 – EXEMPLO DE TAREFA DE MUNDO REAL	122
FIGURA 16 – EXEMPLO DE TAREFA PEDAGÓGICA	123
FIGURA 17 – EXEMPLO DE TAREFA DO CELPE-BRAS	124
FIGURA 18 – MACROESTRUTURA DA TRILHA DE APRENDIZAGEM	136
FIGURA 19 – NUVEM DE PALAVRAS GERADA A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO DO PROFESSOR	164
FIGURA 20 – NUVEM DE PALAVRAS GERADA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS	164

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – LOCAL DE RESIDÊNCIA PARTICIPANTES	97
GRÁFICO 02 – IDADE DOS PARTICIPANTES	98
GRÁFICO 03 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES	98
GRÁFICO 04 – NÍVEL LINGUÍSTICO EM LÍNGUA INGLESA	99
GRÁFICO 05 – PRESENÇA DE OUTRAS LÍNGUAS ADICIONAIS	100
GRÁFICO 06 – NÚMERO DE PARTICIPANTES TRABALHADORES	100
GRÁFICO 07 – NÚMERO DE PARTICIPANTES PROFESSORES	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO IMPLÍCITA COM A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES	29
QUADRO 02 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES	31
QUADRO 03 – EDP COMO CIÊNCIA AUTÔNOMA	45
QUADRO 04 – GERAÇÕES DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS	49
QUADRO 05 – REFLEXÃO: TIPOS E NÍVEIS	65
QUADRO 06 – DOMÍNIOS E NÍVEIS DO CONHECIMENTO HUMANO	110
QUADRO 07 – SÍNTESE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DE TIPO EXERCÍCIO	118
QUADRO 08 – SÍNTESE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DE TIPO ATIVIDADES COMUNICATIVAS	121
QUADRO 09 – SÍNTESE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DE TIPO TAREFAS	125

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AELA	- Atividade de Ensino de Língua Adicional
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEALE	- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CELPE-BRAS	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEP/CHS	- Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
DC	- Dimensão do Conhecimento
DPC	- Dimensão do Processo Cognitivo
EdP	- Educação de Professores
EdPLA	- Educação de Professores de Línguas Adicionais
EdRP	- Educação Reflexiva de Professores
ERI	- Escritório de Relações Internacionais
IA	- Inteligência Artificial
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PTIP	- Pesquisa de Tipo Intervenção Pedagógica
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFCG	- Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
I. CONSTITUIÇÃO DO EU-PROFESSOR-PESQUISADOR	16
II. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA	19
III. PROBLEMA DE PESQUISA	22
IV. OBJETIVOS	22
V. ESCOLHAS METODOLÓGICAS	22
VI. RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA	24
VII. ORGANIZAÇÃO	25
1. EDUCAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, CONSOLIDAÇÃO E ESPECIFICIDADES	27
1.1. FUNDAMENTOS	27
1.2. CONSOLIDAÇÃO	31
1.2.1. <i>Fundamentação Filosófica</i>	32
1.2.1.1. <i>Racionalidade Técnica</i>	32
1.2.1.2. <i>Racionalidade Prática</i>	34
1.2.1.3. <i>Racionalidade Crítica</i>	35
1.2.2. <i>Objeto de estudo</i>	37
1.2.2.1. <i>Desenvolvimento Profissional Docente</i>	39
1.2.2.2. <i>Profissionalização, Profissionalidade e Profissionalismo</i>	39
1.2.2.3. <i>Saberes Docentes</i>	41
1.2.3. <i>Metodologias Características da área</i>	42
1.2.4. <i>Comunidade Científica</i>	43
1.2.5. <i>Reconhecimento Público</i>	44
1.3. ESPECIFICIDADES: O CASO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS	45
1.3.1. <i>Base de Conhecimento</i>	47
1.3.2. <i>Tendências</i>	50
1.4. SÍNTESE	53
2. EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO O PRESENTE DIANTE DE UM PASSADO CONTROVERSO	55
2.1. REFLEXÃO	55
2.1.1. <i>Tipos de Reflexão</i>	56
2.1.1.1. <i>Reflexão-na-ação</i>	56
2.1.1.2. <i>Reflexão-sobre-a-ação</i>	58
2.1.1.3. <i>Reflexão-para-a-ação</i>	59
2.1.2. <i>Níveis de Reflexão</i>	60
2.1.2.1. <i>Nível Descritivo</i>	60
2.1.2.2. <i>Nível Comparativo</i>	62

2.1.2.3.	<i>Nível Crítico</i>	63
2.2.	RAÍZES HISTÓRICAS DA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES	65
2.2.1.	<i>Dewey</i>	65
2.2.2.	<i>Schön</i>	66
2.2.3.	<i>Stenhouse</i>	67
2.3.	DEFININDO O QUE É EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES	68
2.4.	A RECEPÇÃO DA EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES	69
2.5.	EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS	72
2.5.1.	<i>Modelos de Educação Reflexiva de Professores de Línguas Adicionais</i>	73
2.5.1.1.	<i>Modelo Sequencial de Educação Reflexiva de Smyth (1989)</i>	74
2.5.1.2.	<i>Modelo Cíclico de Educação Reflexiva de Bartlett (1990)</i>	76
2.5.1.3.	<i>Modelo Profissionalizante de Educação Reflexiva de Wallace (1991)</i>	77
2.5.1.4.	<i>Modelo Caótico de Educação Reflexiva de Borges (2016)</i>	78
2.6.	SÍNTESE	80
3. PERCURSO METODOLÓGICO		82
3.1.	TIPO DE PESQUISA	82
3.1.1.	<i>Natureza</i>	83
3.1.2.	<i>Abordagem</i>	84
3.1.3.	<i>Objetivos</i>	85
3.1.4.	<i>Procedimento</i>	85
3.1.4.1.	<i>Plano de Intervenção</i>	89
3.1.4.1.1.	Método de Intervenção	89
3.1.4.1.2.	Método de avaliação da Intervenção	91
3.2.	CONTEXTO E PARTICIPANTES	95
3.3.	USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	101
4. PLANEJANDO A TRILHA DE APRENDIZAGEM		102
4.1.	ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	103
4.1.1.	<i>Contextualização</i>	103
4.1.2.	<i>Definição</i>	105
4.1.3.	<i>Elementos Compositonais</i>	107
4.1.3.1.	<i>Organizadores Hierárquicos</i>	108
4.1.3.2.	<i>Enunciados</i>	108
4.1.3.2.1.	Objetivos	110
4.1.3.3.	<i>Informações Contextuais</i>	114
4.1.4.	<i>Tipos De Atividades</i>	115
4.1.4.1.	<i>Exercícios</i>	115
4.1.4.2.	<i>Atividades Comunicativas</i>	118
4.1.4.3.	<i>Tarefas</i>	121
4.1.4.4.	<i>Qual Tipo De Atividade Priorizar?</i>	126
4.1.5.	<i>Agrupamento De Atividades</i>	127

4.1.6. <i>Avaliação De Atividades</i>	129
4.2. MATERIALIZANDO A TRILHA	132
5. EFEITOS DA TRILHA DE APRENDIZAGEM	141
5.1. ANÁLISE DOS DADOS	141
5.2. ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS	163
5.2.1. <i>Emoções</i>	165
5.2.2. <i>Crenças</i>	167
5.2.3. <i>Desafios e limitações</i>	171
5.2.4. <i>Potencialidades e Propiciamentos</i>	174
5.3. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	179
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS	183
I. RETORNO À PERGUNTA DE PESQUISA E AOS OBJETIVOS	184
II. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS ..	185
III. PALAVRAS FINAIS	186
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	205
APÊNDICES	209

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estas *considerações iniciais* têm por objetivo situar-me enquanto sujeito produtor de conhecimento e, ao mesmo tempo, apresentar, em linhas gerais, a pesquisa desenvolvida. Entendo que narrar a constituição de meu percurso formativo e profissional não é um exercício de egocentrismo, mas sim de coerência epistemológica, porque assumo que minhas experiências de vida e de ensino e aprendizagem atravessam e fundamentam o modo como pesquiso, ensino e comprehendo a educação de professores.

I. CONSTITUIÇÃO DO EU-PROFESSOR-PESQUISADOR

A tese que aqui apresento é fruto direto, e, em alguns momentos, indireto, de minha trajetória de vida ecossistêmica, a qual constitui o meu lugar de fala, ou, em termos epistemológicos, meu lócus de enunciação. Assim sendo, inicio expondo episódios marcantes da minha formação, compreendendo-os como constituintes de uma identidade que se (trans)forma continuamente, tal como ocorre com qualquer sujeito em movimento.

Com cinco anos (2003), minha jornada educacional formal iniciou-se. Nesse momento, já sabia ler e escrever, pois minha avó, que era professora, já havia me alfabetizado. A escola era para mim, nesse momento, o espaço da descoberta e da empolgação. Porém, na terceira série (2005), após uma reorganização educacional municipal, tive que mudar de colégio. Nesse novo ambiente, enfrentei *bullying* pela primeira vez, o que transformou a escola em um lugar hostil e desagradável.

Na quarta série (2006), tive aula com uma professora que gerou grande impacto em minha vida. No início daquele ano, decidi que queria um caderno dos Ursinhos Carinhosos. Minha mãe, após muita insistência, concordou em comprá-lo para mim. No entanto, enfrentei preconceito das outras crianças, o que me levou a encapá-lo, tentando escondê-lo. A professora, ao perceber a mudança, chamou-me após a aula, abraçou-me e elogiou meu caderno, falando que não havia nada de errado com ele e nem comigo.

Essa mesma professora foi responsável pelo despertar de meu interesse pela língua inglesa. Durante uma aula de matemática, ela escreveu os números até cinco em inglês no quadro e os pronunciou, pedindo que repetíssemos. Naquele momento decidi que queria me tornar professor de inglês, mesmo sem ter tido aulas até então, a menos que “Dora, a aventureira” seja considerada o primórdio do ensino à distância de língua inglesa no Brasil.

A etapa seguinte de minha formação, os anos finais do ensino fundamental (a partir de 2007), caracterizou-se pelo meu primeiro contato sistematizado com a língua inglesa. Durante os quatro anos, as aulas sempre foram com a mesma professora e eram basicamente em língua portuguesa, focadas em tópicos gramaticais e na tradução de pequenos textos. Eu amava, apesar de não conseguir falar, nem compreender oralmente a língua, o que almejava, devido à posição que o inglês representava em minha cidade de origem, a qual possuía intensa emigração para os Estados Unidos.

Durante a sétima série (2008), foi aberta uma escola de idiomas em minha cidade. Fiquei extasiado com a possibilidade de estudar lá. Porém, dois foram os problemas: morava na zona rural e minha família não possuía muitos recursos financeiros. No ano seguinte (2009), um amigo da família começou a pagar o curso de inglês para mim. Ele pagou somente por três meses. No entanto, minha mãe convenceu meu pai a me deixar continuar o curso. Estudei nessa escola de idiomas até o primeiro ano do curso de Letras (2016), sete anos ao todo.

Em 2016, comecei o curso de Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pois era a instituição de ensino superior pública mais próxima de minha cidade. No segundo ano do curso (2017), tive a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa, na qual conheci a problemática das abordagens de ensino de línguas. Nas aulas dessa temática, fui percebendo, em meu papel de aprendiz, traços de diversas abordagens de ensino em minha trajetória, o que me encantou por conseguir ver a teoria na prática e vice-versa.

No ano seguinte da graduação, 2018, deveria começar meu projeto de trabalho de conclusão de curso, optei inicialmente por uma pesquisa sobre a aquisição do presente perfeito em inglês, porém, a professora a quem apresentei a proposta me incentivou a ir além e me aconselhou a conversar com outra professora que poderia, nas palavras dela, “sugar mais de meu potencial de pesquisador”. Assim, graças à minha orientadora, acabei sendo atraído para a área da complexidade, atrelada ao ensino de línguas.

Logo após a graduação, dei início ao mestrado (2020), com a mesma orientadora, buscando expandir a pesquisa já realizada. Após o primeiro mês de aulas, iniciou-se a pandemia de Covid-19. Como já sabia o que iria realizar, mesmo com as aulas paralisadas, dei prosseguimento à pesquisa, terminando minha dissertação antes do esperado. Nesse período, conciliei mestrado e meu trabalho como professor.

Comecei a atuar como professor de inglês ainda no segundo ano da graduação (2017), em escolas públicas de minha cidade, dado não haver no município professores da disciplina

formados. Logo, sempre foi, de certo modo, egoísmo meu pesquisar fenômenos que pudessem colaborar com minha atuação em sala de aula.

Após concluir o mestrado, em 2021, entrei em crise existencial. Até então, não havia parado de estudar. Os estudos eram uma válvula de escape de questões identitárias mais profundas. Consequentemente, tive que enfrentar aspectos de meu fractal identitário que escapavam à esfera acadêmica e profissional, por exemplo, minha homossexualidade.

Em 2022, fui selecionado para atuar como técnico de relações internacionais no Escritório de Relações Internacionais (ERI) da UEPG, o que foi um grande desafio profissional, dado que essa não era minha formação, mas com esforço e dedicação realizei um bom trabalho.

Atuando no ERI-UEPG, fui incentivado pela minha diretora – a mesma professora que havia me incentivado em 2018 a ir além do *present perfect* – a tentar o doutorado. Nos intervalos do trabalho, escrevia meu projeto de tese, o qual apliquei para três programas de pós-graduação distintos: Doutorado em Educação na UEPG, Doutorado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutorado em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Na UEPG, participei de todas as etapas de seleção, mas fiquei na lista de espera, o que já imaginava, porque, durante a entrevista, os professores me atentaram ao fato de que nenhum deles conseguiria me orientar sobre ensino de línguas e complexidade. Na UEL, cheguei até a fase da entrevista, que não participei, uma vez que já havia sido aprovado no processo seletivo da UFPR, que era meu objetivo.

Com a minha aprovação na UFPR (2022), comecei a organizar minha vida para me mudar de cidade. Primeiramente, procurei por escolas, enviei currículos, e busquei por lugares para morar. No fim do ano, fui contratado para trabalhar em uma escola de elite curitibana. Até então eu só havia trabalhado em escolas públicas e como professor particular, sempre prezando pela minha autonomia pedagógica, a qual não possuía nessa escola. Por esse motivo, três meses depois, optei por buscar outros caminhos profissionais.

Essa busca não foi longa. Ainda em 2022, eu havia realizado teste seletivo para professor colaborador do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Irati–PR, e fui aprovado. Acreditei que não poderia assumir a vaga, pois eu precisava estar em Curitiba, devido ao doutorado. No entanto, em 2023, fui convocado para assumir a vaga de maneira remota, o que se alinhou perfeitamente aos meus estudos. Desde então atuo como professor universitário. Um sonho realizado.

Ao começar o doutorado na UFPR (2023), logo marquei a primeira orientação para conhecer minha nova orientadora e para dialogarmos sobre o projeto de tese. Nessa conversa,

minha orientadora sugeriu mudar a temática de meu projeto e me convidou a cursar uma disciplina que ela iria ofertar. Após cursar sua disciplina decidi que gostaria de trabalhar com atividades de ensino de línguas, tendo em vista que grande parte do tempo que dedico ao planejamento de minhas aulas é direcionado à elaboração e/ou adaptação de atividades, processo que nunca foi sistematizado em minha educação inicial e continuada, mas que, mesmo assim, interfere diretamente em meu contexto cotidiano de atuação profissional. Dessa forma, é desse desencadear de acontecimentos que emerge minha tese de doutorado.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Conforme Saviani (2009), a gênese da preocupação com a educação de professores¹ remonta ao século XVII, tendo como referência a obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* de Jan Amos Comenius (1621-1657), considerada um dos primeiros trabalhos sobre o tema. Contudo, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa e a consequente necessidade de ampliar a instrução pública, surgiram as primeiras considerações institucionais mais concretas. Desde então, a valorização da profissão docente tem oscilado, refletindo diferentes conjunturas educacionais.

Ainda assim, a última década do século XX consolidou-se como marco histórico na constituição do campo de estudos sobre educação de professores (doravante, EdP), conforme apontam Perrenoud (1993), Nóvoa (1995), Candau (1997), Garcia (1999), Imbernón (2000) e Tardif (2002).

De acordo com André (2010), investigações sobre EdP, por muito tempo, ficaram abrigadas na didática, como um de seus subdomínios. Entretanto, com base em Garcia (1999), a autora defende que a EdP constitui hoje um campo autônomo de pesquisa, pois, possui objeto próprio, metodologias específicas, comunidade científica estabelecida e reconhecimento público.

Como área independente, a EdP se ramifica em subdomínios que combinam o foco na educação docente com diferentes componentes curriculares: educação de professores de matemática, história, filosofia, língua portuguesa, entre outros. Nesse contexto, emerge o subcampo voltado ao desenvolvimento profissional de docentes de línguas não-maternas,

¹ No contexto brasileiro das ciências educacionais, o termo *formação de professores* é mais utilizado do que *educação de professores* para designar a ciência geral que estuda a profissão professor. Entretanto, pesquisadores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Garcia (2009) têm criticando o uso do termo *formação* como discutido mais detalhadamente na seção 1.2.2. Assim sendo, opto por utilizar a forma *educação de professores* (EdP) para nomear esse campo acadêmico, conforme feito em língua inglesa, ao chamar essa área de “teacher education”.

tradicionalmente chamado de educação de professores de segunda língua². O termo foi cunhado por Richards e Nunan (1990), em coletânea que descrevia práticas já em vigor desde os anos 1960 (Burns; Richards, 2009).

O início da educação de professores de línguas adicionais (doravante, EdPLA), nos anos 1960, adotava uma perspectiva técnico-instrumental (Freeman, 2016). Gradualmente, porém, consolidou-se uma visão sociocultural, que compreende a EdPLA como “uma ponte que serve para ligar o que é conhecido no campo com o que é feito em sala de aula”³ (Freeman, 2016, p. 9). Ainda assim, Freeman e Johnson (1998) apontavam que, até a década de 1990, a EdPLA permanecia defasada em relação à área geral de EdP, sendo pouco estudada empiricamente e sustentada em tradições mais do que em evidências científicas. A partir de suas contribuições, tornou-se truismo o fato de que compreender o desenvolvimento docente exige investigar os mundos e práticas pessoais de ensino de cada professor (Freeman; Johnson, 1998; Freeman; Richards, 1996).

Nesse processo, métodos qualitativos (etnografias, estudos de caso, narrativas, histórias de vida, diários e pesquisas-ação) passaram a ser valorizados como instrumentos adequados para investigar o conhecimento docente e seus contextos (Freeman; Richards, 1996). Contudo, como destaca Vélez-Rendón (2002), reconhecer a centralidade da prática pedagógica e adotar metodologias qualitativas não bastava, era necessário estruturar bases empíricas sólidas.

Apesar de seu surgimento tímido, a EdPLA se expandiu significativamente nas duas primeiras décadas do século XXI. Conforme Farrell (2018), houve rápido crescimento no número de estudos, fortalecendo as bases de pesquisa e de atuação profissional. Em levantamento sobre tendências da área, Vélez-Rendón (2002) destacou a relevância de fatores como, experiências prévias dos professores, papel dos programas de formação, crenças, tomada de decisões, reflexão e colaboração. Já Farrell (2015) enfatizou a centralidade da prática reflexiva, perspectiva que converge com Wright (2010, p. 267), ao afirmar que a EdPLA deve desenvolver "professores reflexivos, em um processo que envolve demandas sociocognitivas para introspecção e colaboração com os outros, e reconhece a aprendizagem anterior e a experiência de vida como ponto de partida para uma nova aprendizagem"⁴.

² Neste trabalho, opto por nomear essa área *educação de professores de línguas adicionais* (EdPLA), dado que o termo *língua adicional*, em meu entendimento, não possui as limitações conceituais dos termos *língua estrangeira* e *segunda língua*, uma vez que, conforme Leffa e Irala (2014), ele se refere, fundamentalmente, ao ensino de qualquer língua, aprendida após a consolidação da língua materna independentemente do contexto geopolítico.

³ “It is a bridge that serves to link what is known in the field with what is done in the classroom.”

⁴ “reflective teachers, in a process which involves socio-cognitive demands to introspect and collaborate with others, and which acknowledges previous learning and life experience as a starting point for new learning”.

Essa concepção rejeita a noção de "reflexão como reparo"⁵ (Freeman, 2016, p. 208) e sustenta, em vez disso, que o ensino melhora quando ações automáticas se transformam em práticas conscientes e fundamentadas (Freeman, 2016, p. 221).

No entanto, embora o campo tenha se debruçado sobre aspectos da prática profissional de modo reflexivo, percebo que as atividades de ensino de línguas adicionais (doravante, AELAs) vêm recebendo pouca atenção. Em um dos raros estudos específicos sobre o tema, Araújo (2017) observa que a elaboração de atividades costuma ser vista como parte do saber experiencial docente, aprendido de maneira intuitiva, durante disciplinas de didática, prática de ensino ou estágio supervisionado, sem sistematização ou reflexão crítica.

Essa crença, de que o professor aprende a elaborar atividades apenas elaborando-as, favorece a reprodução acrítica de exercícios prontos, frequentemente desconectados de teorias pedagógicas e de objetivos de ensino (Araújo, 2017). Assim, corre-se o risco de formar “professores copistas-reprodutores” em vez de educadores reflexivos. Como ressalta a autora, “não são raros os exemplos de desconexão entre a teoria supostamente defendida pelo licenciando ou professor e os exercícios que a materializam” (Araújo, 2017, p. 24). Diante disso, torna-se necessário ensinar, explicitamente, os futuros docentes a elaborar atividades que estejam articuladas a objetivos pedagógicos e às teorias que fundamentam sua prática.

Tendo em vista o contexto apresentado, o primeiro movimento que realizei nesta pesquisa foi o mapeamento de produção acadêmica sobre atividades no ensino de línguas adicionais, particularmente no âmbito da educação reflexiva de professores (doravante EdRP). Para tanto, realizei um levantamento bibliográfico sistemático em três bases de dados: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Portal de Periódicos da CAPES; 3) Google Acadêmico. A busca foi conduzida de forma progressiva, a partir da combinação dos seguintes descritores: atividade ou material, ensino, língua, adicional, formação ou educação, professor e reflexão.

Os resultados revelaram uma relação inversa entre a especificidade dos descritores e o número de trabalhos encontrados. Na combinação mais abrangente (atividade ou material + ensino + língua + adicional + formação ou educação + professor + reflexão), foram identificados apenas sete trabalhos na BD TD e um trabalho no Portal da CAPES, enquanto o Google Acadêmico retornou aproximadamente 29 mil resultados.

A leitura dos resumos das teses, dissertações e artigo localizados na BD TD e no Portal da CAPES, bem como dos cinco primeiros resultados do Google Acadêmico, evidenciou que o

⁵ “*reflection-as-repair*”.

termo atividade apresenta acentuada polissemia. Ele é empregado em contextos diversos e, muitas vezes, díspares entre si, abrangendo desde o uso de canções até o planejamento de cursos, sem, contudo, problematizar o constructo em si ou a dimensão reflexiva da formação docente.

Esse panorama preliminar permite afirmar que ainda são escassas as pesquisas que investigam especificamente a intersecção entre AELAs e a EdRP, o que realizei neste trabalho.

III. PROBLEMA DE PESQUISA

Retomando Araújo (2017), que aponta a urgência de instruir professores quanto à elaboração de atividades e ao alinhamento dessas práticas com objetivos pedagógicos e teorias docentes, e a escassa e díspar literatura especializada identificada após levantamento bibliográfico, estabeleço o seguinte problema de pesquisa: em que medida a integração dos princípios da EdRP em uma trilha de aprendizagem influencia o desenvolvimento profissional de futuros docentes?

A tese que defendo neste trabalho sustenta que, ao integrar os princípios da EdRP na criação de um conjunto estruturado de atividades, organizado como uma trilha de aprendizagem, o desenvolvimento profissional de futuros docentes de línguas adicionais é ampliado significativamente.

IV. OBJETIVOS

Meu objetivo geral com este trabalho é analisar os efeitos da implementação de uma trilha de aprendizagem sobre AELA, fundamentada nos pressupostos da EdRP, em uma turma do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma instituição pública de ensino superior paranaense.

A partir dele, estabeleço os seguintes objetivos específicos: 1) elaborar uma trilha de aprendizagem sobre AELA, orientada pela EdRP, de modo a disponibilizar um recurso pedagógico estruturado que favoreça o desenvolvimento reflexivo de futuros professores de línguas adicionais; 2) implementar a trilha em um contexto real de educação profissional inicial, a fim de verificar sua aplicabilidade e adequação às necessidades formativas dos licenciandos.

V. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), é fundamental selecionar um procedimento metodológico específico para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Essa escolha, para as autoras, deve ser orientada pelas características do estudo em questão. Assim sendo, no contexto dessa investigação, o procedimento metodológico selecionado é a *pesquisa de tipo intervenção pedagógica*.

De acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58), pesquisas classificadas como de tipo intervenção pedagógica:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Essa opção não é aleatória, ela decorre do reconhecimento de que investigar práticas de ensino e de aprendizagem profissional exige não apenas descrição de fenômenos, mas também a proposição de caminhos e a análise crítica de seus efeitos. Nesse sentido, mostra-se adequada por dois motivos principais. Primeiro, por alinhar-se à minha identidade de professor-pesquisador, que não concebe a sala de aula como espaço de mera transmissão, mas como lugar de experimentação, reflexão e construção compartilhada de conhecimento. Segundo, por permitir articular teoria e prática, dado que as escolhas didáticas são fundamentadas em referenciais teóricos, mas igualmente testadas e ressignificadas no contato com os estudantes.

No que diz respeito ao passo a passo da realização de uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica, Damiani *et al.* (2013) destacam a elaboração do problema de pesquisa e a criação de seu plano de intervenção, o qual envolve a escolha dos métodos de intervenção e dos métodos de avaliação da intervenção.

Em relação ao *método de intervenção*, utilizei a *pesquisa bibliográfica* como procedimento para elaborar as atividades de ensino utilizadas na pesquisa. Desse modo, a intervenção se materializa na construção de uma trilha de aprendizagem sobre AELAs, fundamentada nos pressupostos da EdRP. A trilha não é entendida como sequência rígida, mas como percurso estruturado e flexível, capaz de instigar processos reflexivos e favorecer o desenvolvimento profissional de futuros docentes de línguas.

No que tange ao *método de avaliação da intervenção*, uso como *instrumento de geração de dados* dois procedimentos distintos: 1) diário de campo; 2) narrativas de aprendizagem. Esses instrumentos de geração de dados servem para avaliar a trilha na perspectiva do professor e dos alunos, respectivamente.

No *diário de campo*, registro sistematicamente minhas impressões como professor-pesquisador ao longo da implementação da trilha. Esse instrumento me permite documentar percepções, desafios e ajustes realizados, oferecendo uma visão em primeira pessoa do processo. Nas *narrativas de aprendizagem*, produções escritas pelos licenciandos, ao final das etapas da trilha, expressam suas percepções sobre a experiência, os aprendizados e as dificuldades enfrentadas. A combinação desses dois instrumentos possibilita captar tanto a minha perspectiva como docente que conduz a intervenção, quanto a dos estudantes que a vivenciam, compondo um quadro dialógico dos efeitos da experiência.

Para *análise dos dados*, adoto uma abordagem mista, que articula dois movimentos complementares: 1) *análise teórica*, estabelecendo relações entre os dados e os referenciais conceituais mobilizados; 2) *análise temática*, buscando compreender sentidos emergentes nas narrativas e no diário. Essa triangulação metodológica fortalece a consistência da análise e amplia as possibilidades interpretativas.

VI. RELEVÂNCIA E JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa pode ser observada em três dimensões: 1) científica; 2) pedagógica; 3) social. No *plano científico*, o estudo contribui com os campos da EdP, EdPLA e EdRP, ao preencher uma lacuna notável na literatura. Como evidenciado no levantamento bibliográfico que realizei, são ainda escassos os trabalhos que investigam de maneira sistemática as AELAs sob uma perspectiva reflexiva. Ao propor uma trilha de aprendizagem voltada especificamente a esse aspecto, busco ampliar o repertório teórico e metodológico disponível para pesquisadores da área.

No *plano pedagógico*, a contribuição reside na possibilidade de oferecer um modelo estruturado e adaptável de prática formativa, que pode ser implementado em cursos de licenciatura em Letras ou em programas de formação continuada de professores de línguas. Trata-se, portanto, de uma proposta que ultrapassa o âmbito individual de minha prática, oferecendo um recurso que pode ser apropriado, modificado e expandido por outros docentes e instituições.

No *plano social*, a relevância manifesta-se no impacto direto na educação de professores reflexivos qualificados para atuar na educação básica. Formar docentes capazes de elaborar atividades de maneira crítica, articulada a objetivos pedagógicos e a fundamentos teóricos, significa contribuir para práticas de ensino mais conscientes, consistentes e potencialmente transformadoras para estudantes de diferentes contextos.

Além dessas dimensões, a *justificativa pessoal* não pode ser negligenciada. Esta tese emerge de uma trajetória em que prática e pesquisa sempre caminham juntas, de modo que investigar as AELAs representa, para mim, tanto uma necessidade acadêmica quanto uma urgência existencial enquanto professor. É nesse entrelaçamento entre vida, prática e teoria que reside a força desta investigação.

Dessa forma, considero que a pesquisa aqui proposta não apenas responde a uma lacuna acadêmica, mas também oferece caminhos para fortalecer a educação profissional docente, gerando impacto pedagógico concreto e, em última instância, colaborando com a melhoria da educação linguística em nosso país.

VII. ORGANIZAÇÃO

Esta tese está organizada em cinco capítulos principais, além destas *Considerações Iniciais*, das *Considerações (Não) Finais*, das *Referências*, *Anexos* e *Apêndices*.

No Capítulo 1, *Educação de Professores: fundamentos, consolidação e especificidades*, apresento um panorama histórico da EdP, desde suas origens até a sua consolidação como campo científico e profissional autônomo. Discuto sua fundamentação filosófica a partir das rationalidades técnica, prática e crítica; examino o desenvolvimento profissional docente em suas múltiplas dimensões; trato da profissionalização, da profissionalidade e do profissionalismo; e analiso os saberes docentes que constituem a identidade da profissão. O capítulo também aborda as metodologias características da EdP, a formação da comunidade científica, seu reconhecimento público e, por fim, situo a EdPLA como subcampo específico, destacando sua base de conhecimento, tendências e desafios.

O Capítulo 2, *Educação Reflexiva de Professores: ressignificando o presente diante de um passado controverso*, explora os fundamentos históricos e teóricos da reflexão na educação docente. Nele, apresento os tipos e níveis de reflexão e analiso as contribuições de Dewey, Schön e Stenhouse para esse campo. Em seguida, discuto definições, recepção e modelos de EdRP, como o modelo sequencial, cílico, profissionalizante e caótico, examinando seu impacto na EdPLA.

O Capítulo 3, *Percorso Metodológico*, descreve as escolhas metodológicas que fundamentam a pesquisa. Explico sua natureza, abordagem e objetivos, justifico a escolha pela pesquisa de tipo intervenção pedagógica e detalho o plano de intervenção, com destaque para os métodos de elaboração e de avaliação da trilha de aprendizagem. Apresento também o contexto e os participantes da pesquisa.

O Capítulo 4, *Planejando a Trilha de Aprendizagem*, concentra-se na elaboração do produto educacional proposto. Discuto a concepção e a definição de AELA, seus elementos compositionais, tipos, formas de agrupamento e critérios de avaliação. A partir desses fundamentos, apresento a materialização da trilha de aprendizagem, explicitando sua lógica interna, seus objetivos e as etapas que a compõem.

O Capítulo 5, *Efeitos da Trilha de Aprendizagem*, analisa os dados gerados a partir da implementação da proposta. Inicialmente, descrevo o processo de análise à luz da literatura mobilizada, para então explorar os resultados em uma perspectiva temática, organizada em quatro eixos: emoções, crenças, desafios e limitações, e potencialidades e propiciamentos. Esses eixos revelam não apenas aprendizagens e deslocamentos, mas também resistências e tensões que marcaram a experiência formativa. Finalmente, apresento uma triangulação interpretativa das análises realizadas.

Nas *Considerações (Não) Finais*, retomo a pergunta de pesquisa e os objetivos do estudo, discuto suas contribuições e limites, e apresento sugestões para pesquisas futuras. Por fim, apresento as *Referências* que sustentam a investigação, seguidas dos *Anexos* e *Apêndices*, que complementam e documentam aspectos relevantes do percurso investigativo.

1. EDUCAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, CONSOLIDAÇÃO E ESPECIFICIDADES

Neste capítulo, abordo a EdP, situando-a como um campo de investigação e prática profissional em constante transformação. Para tanto, inicio a análise a partir de um panorama histórico, que possibilita compreender os caminhos percorridos pela EdP até sua constituição como área de conhecimento, destacando movimentos, paradigmas e marcos que contribuíram para a consolidação do campo.

Na sequência, apresento a EdP como ciência autônoma, examinando sua fundamentação filosófica, seu(s) objeto(s) de estudo, metodologias características e formas de reconhecimento social, elementos que, conforme discute André (2010), conferem legitimidade e autonomia científica a uma área de investigação.

Posteriormente, volto o olhar especificamente para a EdPLA, analisando sua base de conhecimento e as principais tendências que têm orientado pesquisas e práticas educativas. Esse movimento permite evidenciar como a EdPLA se singulariza no interior da EdP, ao mesmo tempo em que estabelece diálogos interdisciplinares, principalmente com a linguística aplicada e com a aquisição de segundas línguas.

Por fim, apresento uma síntese dos principais pontos discutidos, buscando integrar as ideias desenvolvidas ao longo do capítulo e evidenciar suas implicações para a consolidação da EdPLA como campo científico e profissional.

1.1. FUNDAMENTOS

Como apontado nas considerações iniciais, conforme Saviani (2009), a gênese da EdP, enquanto profissão, pode ser datada de meados do século XVII. Para o estudioso, a obra *Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* do educador tcheco Jan Amos Comenius (1621-1657) figura como um dos primeiros trabalhos existentes sobre a temática. Romanowski (2007), também aponta a publicação de Comenius como obra primordial para a EdP. Contudo, a autora defende a tese de que mesmo sem preocupação explícita com a temática, desde o surgimento da noção de educação, a EdP está presente. Por isso, a pesquisadora acredita ser proveitoso sobrevoar a história da educação a fim de desenvolver uma compreensão da própria história da EdP, o que realizei a partir de agora.

Manacorda (1996, p. 9) afirma que: “Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a

educação". No contexto *egípcio* (5500 a.C. – 30 a.C.), segundo Romanowski (2007), a educação tinha por objetivo fazer com que os filhos da nobreza lessem e escrevessem, mas, principalmente, falassem bem. Manacorda (1996, p. 14) esclarece que:

falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando.

Portanto, o ofício dos professores, os quais eram geralmente prisioneiros de guerra de elites subjugadas, seria preparar os estudantes para serem futuros governantes, o que exigia o domínio da arte da palavra e do convencimento.

Na *Grécia antiga* (1100 a.C. – 146 a.C.), em conformidade a Romanowski (2007), o objetivo da educação era o desenvolvimento integral do homem, processo chamado de Paidéia. Todavia, Piletti e Piletti (1990) enfatizam que havia diferenças educacionais naquilo que se considera educação grega. Segundo os autores, Atenas e Esparta, as principais cidades-estados gregas, apresentavam certa divergência de princípios educacionais. Atenas preocupava-se mais com a formação intelectual, artística e política, enquanto Esparta focava mais na parte militar. Entretanto, ambos os aspectos eram ensinados em maior ou menor grau. Dessa forma, os professores gregos, de acordo com Jager (1998), deveriam ser possuidores de maestria em variadas áreas do conhecimento e gozar de prestígio social, normalmente eles eram filósofos, músicos, atletas, governantes etc.

Conforme Manacorda (1996) e Aranha (2006), no *período medieval*, um novo paradigma se desenhou pelo fortalecimento do cristianismo na Europa. De acordo com Giles (1987), o cristianismo ultrapassou os limites de religião e se tornou um estilo de vida, um:

[...] novo modelo de sociedade inspirada e sustentada pelos valores do Evangelho e que encontra na Igreja o seu ideal-guia e o seu instrumento de atuação, já que se afirma como uma sociedade baseada em relações de fraternidade e de civilidade, além de igualdade, e como o motor de todo o processo de renovação da vida social. (Cambi, 1999, p. 121-122)

Nesse contexto, o objetivo do ensino continua a ter relação com a ideia de formação integral. Entretanto, diferentemente, da Paidéia Grega, adiciona-se a preocupação com aspectos religiosos-espirituais, ao invés dos corporais-militares. Giles (1987) chama esse modelo de “Paidéia Cristã” e Aranha (2006) de “educação humanista-cristã”. Os educadores desse período eram membros do clero: padres, monges, clérigos, freiras, que ensinavam conteúdo do *Trivium*

(gramática, retórica, dialética) e do *Quadrivium* (aritmética, geometria, música, astronomia), atrelados a práticas religiosas ascéticas e meditativas (Romanowski, 2007). Acreditava-se que “A própria vida é um processo de educação; a Igreja é uma escola que forma a alma; o mundo é um vasto cenário educacional e Deus é o mestre supremo de todo o processo” (Giles, 1987, p. 59).

Após mudanças como o Renascimento, as Grandes Navegações, a Reforma Protestante, a Contrarreforma, a criação dos Estados-Nações, a ascensão da burguesia, o liberalismo, houve a criação de um novo modelo educacional: a *educação moderna*. Diferentemente do que era desenvolvido até então, a educação começa a se secularizar, trocando os aspectos religiosos, por questões cívico-morais (Romanowski, 2007), mas sem perder de vista a disciplinarização curricular proposta pelo *Trivium* e *Quadrivium*. Outra mudança característica foi a estatização da educação (Romanowski, 2007), ou seja, o estado assume a responsabilidade de educar. Nesse momento, professores laicos possuidores de notório saber começam a ser contratados. Conforme Romanowski (2007), nesse momento histórico, é possível considerar realmente a EdP como uma profissão, a qual, porém, só vai ser vista e abordada cientificamente nas últimas décadas do século XX.

Após esse breve sobrevoo pela história da educação, constato que quatro são as principais “eras” educacionais que, em maior ou menor grau, acabaram influenciando implicitamente a EdP, são elas: a educação egípcia, a educação grega, a educação medieval e a educação moderna, as quais contaram com diferentes agentes sociais exercendo a função de professor e com diferentes focos curriculares, conforme sintetizo no quadro a seguir.

QUADRO 01 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO IMPLÍCITA COM A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

CONTEXTO RELAÇÃO COM A EdP	EDUCAÇÃO EGÍPCIA	EDUCAÇÃO GREGA	EDUCAÇÃO MEDIEVAL	EDUCAÇÃO MODERNA
QUEM ERA O PROFESSOR?	Escravos de guerra cultos	Cidadãos reconhecidos socialmente como mestres	Membros do clero	Civis laicos possuidores de notório saber
O QUE O PROFESSOR ENSINAVA?	Leitura, escrita e oratória	Desenvolvimento humano integral	<i>Trivium</i> , <i>Quadrivium</i> e práticas religiosas	Disciplinas curriculares e questões cívico-morais

FONTE: o autor, baseado nos autores discutidos.

A partir do resgate do histórico da educação e do estabelecimento de algumas relações implícitas com a EdP, traço agora um paralelo com a organização histórica da EdP proposta por Tardif (2013) e por Gauthier *et al.* (2013).

Para Tardif (2012), há três diferentes “idades” na EdP, das quais: 1) idade da vocação; 2) idade do ofício; 3) idade dos saberes. A primeira fase, chamada de *idade da vocação*, inicia-se no século XVII e tem desdobramentos até o século XIX. Nesse período, a educação de professores assume traços religiosos. O magistério é visto como uma vocação intrínseca ao ser e, portanto, para tornar-se professor é necessário ser “chamado” à docência. Contudo, além da aptidão intrínseca, é necessário a observação de professores experientes, uma vez que a aprendizagem profissional ocorre por meio da observação e da repetição da prática dos “bons mestres”.

O segundo período, conhecido como *idade do ofício*, tem desdobramentos a partir do século XIX até meados do século XX. Esse período é marcado pela estatização do ensino e pela sua obrigatoriedade. A relação deixa de ser pura e estritamente vocacional e passa a ser contratual e assalariada. Desse modo, é necessário, além da observação de boas práticas, a realização de formação formal realizada em escolas normais, cursos de magistério e/ou em cursos de licenciatura.

Finalmente, há a terceira idade, nomeada de *idade dos saberes*, que tem sua gênese na segunda metade do século XX. Nesse momento, há a luta pela consolidação do estatuto profissional da docência, bem como a aceitação da necessidade de uma base de conhecimentos que a sustente e legitime, buscando melhorar o desempenho do sistema educativo.

Gauthier *et al.* (2013), em contrapartida, relacionam a história da EdP à noção de saberes docentes⁶. Para eles, há três momentos: 1) ofício sem saberes; 2) saberes sem ofício; 3) ofício feito de saberes. Na *primeira fase*, os saberes da docência não são definidos nem explícitos, dado que para ensinar basta ter experiência, bom senso, domínio de conteúdo, “dom”, além de gostar de crianças. Na *segunda etapa*, acredita-se que para formar professores é necessário partir de conhecimentos científicos, porém, esses saberes não foram construídos no interior da docência como profissão. Dito de outro modo, há “uma base de conhecimentos fornecida pelas ciências da educação, bem como de ordem disciplinar (academização), mas os estágios e as práticas de ensino continuam a se desenvolver pela tentativa e erro” (Rufino; Neto, 2021, p. 78). Finalmente, na *última fase*, concebe-se a docência como uma profissão formada por um corpo de saberes específicos que fundamentam aquilo que o professor é e faz. Ela se baseia na consideração de que vários saberes são mobilizados pelo professor, formando uma espécie de “reservatório”, do qual o docente se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

⁶ Discuto sobre saberes docentes de forma mais detalhada na seção 1.2.2.3.

Desse modo, percebo que a história da EdP proposta por Tardif (2013) e por Gauthier *et al.* (2013) em suas primeiras fases, chamada, respectivamente, de *idade da vocação* e de *ofício sem saberes*, são nomes diferentes para o mesmo momento histórico, o qual, em meu entendimento, é influenciado diretamente pela ideologia educacional do período medieval. Da mesma forma, os segundos momentos, intitulados de *idade do ofício* e de *saberes sem ofício*, respectivamente, referem-se ao mesmo período, porém, nesse caso, eles são influenciados pela ideologia educacional moderna. Já, as terceiras fases, nomeadas, respectivamente, como *idade dos saberes* e *ofício feito de saberes* também são nomenclaturas distintas para o mesmo contexto, o qual se constitui somente a partir do momento em que a EdP começa a se afirmar enquanto ciência autônoma, isto é, uma área de estudo que possui fundamentação teórico-filosófica, objeto de estudo, metodologias características, comunidade científica e reconhecimento público, como discuto na próxima seção, mas antes opto por apresentar essa discussão em forma de quadro.

QUADRO 02 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

FASE CARACTERÍSTICAS	IDADE DA VOCAÇÃO E/OU OFÍCIO SEM SABERES	IDADE DO OFÍCIO E/OU SABERES SEM OFÍCIO	IDADE DOS SABERES E/OU OFÍCIO FEITO DE SABERES
QUANDO SE INICIOU?	Século XVII	Século XIX	Últimas décadas do século XX
QUE IDEOLOGIA EDUCACIONAL INFLUENCIOU?	Educação Medieval	Educação Moderna	EdP como ciência autônoma
QUEM PODE SER PROFESSOR?	Aquele que tem o dom	Aquele que é contratado	Aquele que é educado a ser professor
COMO OS PROFESSORES DEVEM SER EDUCADOS?	Observação de professores experientes e repetição de suas práticas	Observação de professores experientes, repetição de suas práticas e realização de cursos formais	Realização de cursos formais e desenvolvimento dos diversos saberes docentes

FONTE: o autor, baseado nos autores discutidos.

1.2. CONSOLIDAÇÃO

A última década do século XX é apontada por teóricos, como Perrenoud (1993), Nóvoa (1995), Candau (1997), Garcia (1999), Imbernón (2000), Tardif (2002), como um marco histórico para a constituição da área de EdP como ciência. Historicamente, investigações sobre a EdP, segundo André (2010), pela falta de espaço específico, eram aninhadas à didática, como um de seus subdomínios. Todavia, a autora, baseada nas discussões de Garcia (1999), argumenta que, na atualidade, ela é, por si só, uma ciência autônoma, pois, possui objeto de estudo próprio, utiliza metodologias características, tem uma comunidade de cientistas que

definem seus códigos de comunicação e goza de reconhecimento público, além de ser fundamentada filosoficamente, como discuto nas subseções seguintes.

1.2.1. Fundamentação Filosófica

Fonsêca (2008), em sua tese de doutorado, argumenta que o conceito de racionalidade atua como base filosófica para a área de EdP. Segundo o pesquisador, racionalidade seria "as diversas formas de que se vale o espírito humano para criar estruturas lógicas e aplicá-las ao mundo real, com ele dialogando" (Fonsêca, 2008, p. 49). Em outras palavras, seria a busca pela compreensão da realidade empírica mediante mecanismos racionais.

Autores como Carr e Kemmis (1986), Fonsêca (2008), Diniz-Perreira (2014), Netto e Azevedo (2018), Derroso e Ferreira (2020) e Cunha (2021) apontam para três rationalidades distintas relacionadas à profissão professor: 1) racionalidade técnica; 2) racionalidade prática; 3) racionalidade crítica, sobre as quais me debruço a seguir.

1.2.1.1. Racionalidade Técnica

A *racionalidade técnica*, chamada também de *epistemologia positivista da prática*, encara a educação como uma ciência aplicada (Schön, 1987; Fonsêca, 2008). Portanto, para desenvolvê-la, os teóricos deveriam primeiramente compreender teorias e leis advindas das ciências básicas e então aplicá-las ao contexto educacional, gerando, como consequência, métodos, técnicas e procedimentos úteis para a ação docente. Schön (1987, p. 3-4) esclarece que:

A racionalidade técnica defende que os profissionais são solucionadores de problemas instrumentais, os quais usam os meios técnicos mais adequados para fins específicos. Profissionais rigorosos resolvem problemas instrumentais bem formados aplicando teoria e técnica derivadas de conhecimento sistemático, preferencialmente científico.⁷

Desse modo, o papel dos educadores seria identificar situações-problema em sua prática profissional, buscar conhecimento teórico-científico já desenvolvido sobre aquele cenário e aplicá-lo. Consequentemente, há uma verticalização prescritiva da relação

⁷ “Technical rationality holds that practitioners are instrumental problem solvers who select technical means best suited to particular purposes. Rigorous professional practitioners solve well-formed instrumental problems by applying theory and technique derived from systematic, preferably scientific knowledge”.

pesquisadores-professores, uma vez que nesse paradigma a teoria molda a prática. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1986, p. 70) afirmam que:

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada.

Pereira (2008) destaca que essa racionalidade privilegia a transmissão oral do conhecimento científico e a ideia de treinamento de competências. Schnetzler (2003), também chama atenção para a preocupação com os saberes científicos disciplinares, pois, como ressalta Schön (1983, p. 34):

O profissional competente é visto como alguém que segue as regras de coleta de dados, de inferência e de testagem de hipóteses, o que lhe permite fazer conexões claras entre as situações apresentadas e o conjunto de conhecimentos profissionais, nos quais tais conexões são inicialmente problemáticas.⁸

Em suma, a racionalidade técnica percebe a EdP como um fenômeno tangível, observável e operacional. Seu objetivo é compreender e aprimorar a prática profissional por meio da aplicação de teorias científicas.

No entanto, Schön (1983, p. 4) esclarece que “os problemas da prática no mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem formadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas como situações confusas e indeterminadas”⁹. Ademais:

quando um profissional reconhece que uma situação é única, ele não pode lidar com ela apenas aplicando teorias ou técnicas derivadas de seu acervo de conhecimento profissional. E em situações de conflito de valores, não há fins claros e autoconsistentes para orientar a seleção técnica dos meios. (Schön, 1983, p. 6)¹⁰

Dessa forma, segundo os teóricos, a racionalidade técnica e suas proposições não dão conta da EdP como ela se apresenta na realidade. Portanto, uma nova racionalidade precisava ser incentivada.

⁸ “The competent practitioner is seen as following rules for data gathering, inference, and hypothesis testing, which allow him to make clear connections between presenting situations and the body of professional knowledge, where such connections are initially problematic”.

⁹ “the problems of real-world practice do not present themselves to practitioners as well-formed structures. Indeed, they tend not to present themselves as problems at all but as messy, indeterminate situations”.

¹⁰ “when a practitioner recognizes a situation as unique, she cannot handle it solely by applying theories or techniques derived from her store of professional knowledge. And in situations of value conflict, there are no clear and self-consistent ends to guide the technical selection of means”.

1.2.1.2. Racionalidade Prática

A *racionalidade prática*, conhecida em alguns contextos como *epistemologia hermenêutica-interpretativa da prática*, ganha força com os postulados de Donald Schön na segunda metade do século XX. De acordo com Carr e Kemmis (1986), a rationalidade prática concebe a educação como uma atividade que se modifica à luz da experiência, dado que:

[A]s variáveis humanas envolvidas no ensino não podem ser completamente determinadas antes do professor entrar em sua sala de aula. O professor pode até ter um amplo repertório sobre as dificuldades mais corriqueiras na compreensão de certos conteúdos, porém não é possível prever todas as dúvidas ou obstáculos conceituais dos alunos antes de sua aula. (Cunha, 2021, p. 153)

Ou seja, mesmo com todo o conhecimento técnico-instrumental disponível em seus arsenais cognitivos, os docentes lançam mão de outros tipos de saberes quando se deparam com situações únicas, incertas e conflituosas. Para Schön (1987, p. 13) esses saberes não-científicos dos professores recebem a alcunha de ““sabedoria”, ‘talento’, ‘intuição’, ou ‘artesanato””¹¹, não sendo considerados dignos de atenção, o que, conforme sua argumentação, é um erro, pois, a artesania profissional é:

um exercício de inteligência, um tipo de conhecimento, embora diferente em aspectos cruciais de nosso modelo padrão de conhecimento profissional. Não é inherentemente misterioso; é rigoroso em seus próprios termos; e podemos aprender muito sobre ele [...] estudando cuidadosamente o desempenho de profissionais excepcionalmente competentes. (Schön, 1987, p. 13)¹²

Dessa forma, essa rationalidade dá destaque a aspectos até então não considerados, principalmente os saberes ligados à docência, em especial o saber experiencial¹³, dotando-o de rationalidade e legitimidade (Diniz-Perreira, 2014). Nesse enquadre, conforme Cochran-Smith e Lytle (1999), o docente parte de sua prática cotidiana tanto para eleger situações que mereçam destaque e intervenção, quanto para propor modelos de respostas, sempre em um movimento reflexivo.

Para tanto, Schön (1987) defende a criação de *practicums*. Nas palavras desse estudioso:

¹¹ “wisdom,” “talent,” “intuition,” or “artistry”.

¹² “an exercise of intelligence, a kind of knowing, though different in crucial respects from our standard model of professional knowledge. It is not inherently mysterious; it is rigorous in its own terms; and we can learn a great deal about [...] by carefully studying the performance of unusually competent performers”.

¹³ Discuto sobre esse saber na seção 1.2.2.3.

Um *practicum* é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo de prática, os alunos aprendem fazendo, embora sua prática geralmente não se aproxime do trabalho no mundo real. Eles aprendem realizando projetos que simulam e simplificam a prática; ou assumem projetos do mundo real sob supervisão rigorosa. O *practicum* é um mundo virtual, relativamente livre das pressões, distrações e riscos do mundo real, ao qual, no entanto, ele se refere. Ele fica em um espaço intermediário entre o mundo da prática, o mundo "leigo" da vida comum e o mundo esotérico da academia. É também um mundo coletivo por si só, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e apreciações. Ele incorpora formas específicas de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, no que diz respeito ao aluno, a se afirmar com autoridade crescente. (Schön, 1987, p. 37)¹⁴

Um *practicum*, desse modo, seria uma experiência de aprendizagem da prática profissional, uma vez que ele oferece a oportunidade de vivência do conhecimento em situações miméticas ao "mundo real", mas de forma supervisionada e estruturada. Nesses *practicums*, os profissionais desenvolvem o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação¹⁵ (Schön, 1987), movimentos reflexivos responsáveis pela melhoria da prática profissional.

Em suma, a racionalidade prática vê a EdP como um fenômeno criado pela própria experiência do exercício profissional. Seu objetivo é munir os profissionais da educação com um aparato reflexivo para que eles intervenham em suas próprias práticas e proponham seus próprios modelos teóricos de acordo com seus saberes.

Entretanto, Cunha (2021), baseado em Carr e Kemmis (1986), ressalta que antes de realizar ações práticas, os profissionais já possuem elementos conceituais, como compreensões de mundo, sistemas de valores, linguagens e entendimentos de seu papel social, os quais funcionam como repertório para as suas ações. Além de que a reflexão pela reflexão se esvazia em si e não proporciona transformação social (Pimenta, 2006; Fonsêca, 2008). Fatos esses que apontam para outra racionalidade: a crítica.

1.2.1.3. Racionalidade Crítica

¹⁴ "A *practicum* is a setting designed for the task of learning a practice. In a context that approximates a practice world, students learn by doing, although their doing usually falls short of real-world work. They learn by undertaking projects that simulate and simplify practice; or they take on real-world projects under close supervision. The *practicum* is a virtual world, relatively free of the pressures, distractions, and risks of the real one, to which, nevertheless, it refers. It stands in an intermediate space between the practice world, the "lay" world of ordinary life, and the esoteric world of the academy. It is also a collective world in its own right, with its own mix of materials, tools, languages, and appreciations. It embodies particular ways of seeing, thinking, and doing that tend, over time, as far as the student is concerned, to assert themselves with increasing authority".

¹⁵ Discuto sobre esse conceito na seção 2.1.1.1, 2.1.1.2 e 2.1.1.3.

A *racionalidade crítica*, referida também como *epistemologia emancipadora da prática*, aborda a educação como um fenômeno socio-histórico-cultural; portanto, repleto de intencionalidade. Desse modo, a análise crítica da realidade assume protagonismo no processo educacional (Giroux, 1992, 1997).

Conforme Fonsêca (2008) e Diniz-Perreira (2014), a rationalidade crítica visa estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática por meio da práxis na formação de professores. Dentro dessa abordagem, a teoria oferece ferramentas analíticas para compreender a prática, que, ao ser confrontada com a realidade social, é reelaborada e ressignificada. Assim sendo, a práxis é impulsionada pelo desejo de emancipação social que orienta a ação do educador em um processo contínuo de ação-reflexão-ação (Giroux, 1992, 1997)

A problematização, como destacam Netto e Azevedo (2018), parte, em princípio, do próprio professor que deve colocar-se como sujeito social comprometido com a transformação da realidade por meio do diálogo. Nesse contexto, as ideias pedagógicas de Paulo Freire se destacam. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) enfatiza que ensinar é um ato político. Ele critica o modelo tradicional de educação, que chama de "bancário", no qual o conhecimento é depositado nos estudantes sem considerar sua relevância ou adequação contextual. Freire propõe uma pedagogia problematizadora, na qual professores e alunos sejam incentivados a serem questionadores e agentes de mudança, analisando as relações de poder e as condições sociais existentes. A esse respeito, Shor (1992, p. 31) esclarece que:

[...] o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo. Ela considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições econômicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem.

Para haver problematização, é necessário o desenvolvimento do pensamento crítico. Segundo hooks (2010, p. 9), “o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas [...] e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. Ainda, nas palavras da autora, ele seria “uma forma de abordar ideias cujo objetivo é entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial, que talvez seja a mais óvia” (Hooks, 2010, p. 9).

Contudo, tornar-se um profissional crítico não é tarefa fácil, Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 33), chamam atenção ao fato de que:

Um ensino voltado para a justiça social é um trabalho difícil e incerto [...] profundamente prático na medida em que ocorre no cotidiano da sala de aula – nas interações entre professores e estudantes e suas famílias, em suas escolhas de materiais e textos, em sua utilização de avaliações formais e informais [...] aprendendo um ensino voltado a justiça social é tanto uma questão de aprender a construir práticas articulares quanto aprender a teorizar sobre tais práticas (Cochran-Smith; Lytle, 1999, P. 33)

Em suma, a racionalidade crítica vê a EdP como um fenômeno sócio-histórico-cultural cujo objetivo é desenvolver professores emancipados e comprometidos com a transformação de seus alunos e da própria sociedade, através do diálogo problematizador.

No entanto, vale ressaltar que a EdP é dinâmica e mutável, transformando-se consoante aos diferentes contextos históricos, demandas sociais e objetivos educacionais específicos. Dessa forma, as diferentes rationalidades, apresentadas nessa subseção e nas anteriores, coexistem simultaneamente, influenciando e moldando a formação docente de maneiras distintas e complementares. Portanto, muitas vezes o que acontece na materialidade educacional é um mosaico de práticas que continuamente se adaptam e se reinventam frente às necessidades formativas. Não vejo essa característica, particularmente, como algo negativo, ou um equívoco a ser superado, mas, sim, como a manifestação multifacetada natural do sistema, o qual, dependendo das necessidades formativas, tenderá mais à racionalidade técnica, prática ou crítica.

1.2.2. Objeto de estudo

Garcia (1999, p. 26), ao tomar a EdP como ciência, define, como seu objeto de estudo:

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem

Na acepção do pesquisador, a EdP estaria interessada em estudar a *preparação* e a *reciclagem profissional* capazes de efetivar a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, em concordância a Derossi e Ferreira (2020), *formação inicial* é vista como realização de um curso de natureza pedagógica, normalmente uma licenciatura, que, ao ser finalizado, possibilita ao ensinante exercer formalmente a docência. Já a *formação continuada* seria todas as ações formativas realizadas após a formação inicial, visando qualificação, ou:

como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05)

Imbernón (2000) destaca, por outro lado, que a EdP lida com o processo contínuo de *aprendizagem profissional*, que tem início na experiência escolar do docente, enquanto estudante, e prossegue ao longo de toda a sua vida. Vai além dos momentos de formação e abrange questões concernentes a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Ademais, teóricos como Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Garcia (2009) começaram a tecer críticas sobre a utilização do termo “formação” e suas variações. Segundo suas argumentações, “forma-ação” denota ação de modelar ou de dar forma a algo, ou a alguém. Há um movimento de fora (aquele que forma) para dentro (aquele que é formado). Logo, para haver formação profissional, seria necessário que uma força externa ao indivíduo professor agisse sobre ele, formando-o.

Nóvoa (1995), por exemplo, ressalta que a formação profissional dos docentes não é simplesmente uma questão de acumular saberes, adquirir mais conhecimentos ou dominar mais técnicas, mas sim um processo de reflexão sobre práticas pedagógicas e de construção de uma identidade profissional. Portanto, seria crucial investir no desenvolvimento do indivíduo professor e conferir status adequado aos seus saberes, fazeres e viveres, muitos dos quais, derivados de sua própria experiência.

Na mesma linha de raciocínio de Nóvoa (1995), especialistas vêm apontando para a racionalidade prática como um modelo epistêmico adequado à EdP. Pimenta (1997, p. 23) salienta que:

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata.

Influenciados pelos pressupostos da racionalidade prática, os teóricos da EdP começam a redefinir seus objetos de estudo para *desenvolvimento profissional docente* em vez de *formação*.

1.2.2.1. Desenvolvimento Profissional Docente

Conforme Fiorentini e Crecci (2013), o termo *desenvolvimento profissional docente* remete ao processo ou ao movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Um fenômeno, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo. Fiorentini (2008, p. 45) concebe o desenvolvimento profissional docente como

[...] um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais.

Day (1999), por sua vez, destaca que o desenvolvimento profissional docente seria um processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, em uma comunidade profissional ou:

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, os conhecimentos, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 1999, p. 20-21).

Paula Júnior (2012), ao refletir sobre o conceito, acentua que para compreendê-lo, em toda sua amplitude, é preciso englobar discussões sobre três outros princípios: *profissionalização, professionalidade e profissionalismo*, que discuto a seguir.

1.2.2.2. Profissionalização, Professionalidade e Profissionalismo

Profissionalização refere-se, segundo Növoa (1992, p. 23), a “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Enguita (1991), ressalta que esse fenômeno diz respeito à posição social e às relações trabalhistas ocupadas pelos profissionais. Profissionalização “corresponde ao seu status quo, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas.” (Paula Júnior, 2012, p. 3). De modo sumário, esse conceito figura como o processo de legitimação, reconhecimento e validação externa do indivíduo professor, que ocorre por meio da criação de políticas públicas, as quais muitas vezes só se realizam por meio de pressão sindical e de lutas coletivas.

Profissionalidade, em seu turno:

designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. [...] Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (Courtois, 1996, p. 172).

Desse modo, o fenômeno da profissionalidade evoca o processo contínuo de *aprendizagem profissional* (Mizukami *et al.*, 2002), além de levar em conta a construção da identidade profissional e pessoal. Paula Júnior (2012, p. 4), no contexto educacional, destaca que a profissionalidade seria o:

aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

De outro modo, profissionalidade é o nome dado ao fenômeno de busca pelo aperfeiçoamento docente, desencadeado internamente *a priori*, mas que gera ações externas, alterando a identidade profissional e pessoal do docente.

Por último, há o *profissionalismo*, que nas palavras de Libâneo (1998, p. 90), “significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas, etc.”, isto é, o compromisso e a postura ética, moral e social assumida pelo trabalhador que se declara professor.

Profissionalismo (postura e compromisso profissional), atrelado aos conceitos de profissionalidade (identidade e desenvolvimento docente) e profissionalização (políticas públicas e autonomia profissional) atuam como movimentos profissionais que se contrapõem à desprofissionalização, à proletarização, à perda de autonomia, ao amadorismo e à mercânciada profissão professor (Paula Júnior, 2012).

Portanto, o desenvolvimento profissional docente, englobando a tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo, como objeto de estudo do campo de

EdP, aponta para a ideia de crescimento, de evolução e de ampliação das possibilidades de atuação dos docentes. Entretanto, há outro ponto extremamente importante para o entendimento do conceito de desenvolvimento profissional docente, o de *saberes docentes*, que abordo na sequência.

1.2.2.3. *Saberes Docentes*

Grützmann (2019), ao refletir sobre os saberes docentes em sua tese de doutorado, cita os estudos de Maurice Tardif, filósofo e sociólogo canadense, como referencial fundamental para o entendimento do conceito. Para Tardif (2002), a noção de saber é ampla e é refletida a partir da fala dos próprios sujeitos docentes. O saber engloba “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (Tardif, 2002, p. 60).

Para tratar dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2002, p. 11), é necessário a consideração de aspectos cognitivos e sociais, pois:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (Tardif, 2002, p. 11)

Logo, segundo o autor, é preciso situar os conhecimentos docentes entre os prismas individual e o coletivo, a fim de captar a natureza dual desse fenômeno na totalidade. Ademais, o saber docente é “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36).

Tardif (2002) estabelece quatro saberes necessários à educação de professores. São eles: 1) saber profissional; 2) saber disciplinar; 3) saber curricular; 4) saber experiencial.

Em primeiro lugar, há o *saber profissional*, definido por Tardif (2002, p. 36) como o “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, isto é, os conhecimentos apresentados pelas escolas normais, os cursos de magistérios e os cursos de licenciatura. Esses saberes podem ser “doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem

a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (Tardif, 2002, p. 37).

Os *saberes disciplinares*, em seu turno, fazem referência aos saberes relacionados aos diversos campos de conhecimentos constituídos. Nas universidades, normalmente aparecem na forma de disciplinas ou blocos temáticos, ou seja, são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (Tardif, 2002, p. 38).

Por sua vez, os *saberes curriculares*

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (Tardif, 2002, p. 38).

Por último, há o que mais influencia o fazer docente (Tardif, 2002), os *saberes experenciais*, que são uma coleção de conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários para o trabalho docente. Esses conhecimentos não vêm das instituições de formação ou dos currículos. Não há teorias ou doutrinas que sistematizem esses conhecimentos. São conhecimentos aplicáveis e constituem uma coleção de representações a partir das quais os professores interpretam, entendem e orientam sua carreira e suas atividades diárias. Portanto, representam a cultura docente em ação.

1.2.3. Metodologias Características da área

Além de possuir um objeto de estudo próprio (desenvolvimento profissional docente), o uso de metodologias características, conforme André (2010), também é um indicador de delimitação de um campo de estudos. Em relação à EdP, Romanowski (2012) chama atenção para pesquisas que lidam com dados não quantificáveis, ou seja, pesquisas realizadas com base na abordagem qualitativa.

Bortoni-Ricardo (2008) descreve a pesquisa qualitativa como um paradigma investigativo que visa compreender profundamente fenômenos sociais, culturais, políticos e humanos, examinando seus contextos, subjetividades e nuances. A pesquisa qualitativa se concentra em entender os significados, interpretações e experiências dos participantes. Sua

coleta de dados ocorre por meio de uma variedade de métodos, incluindo observações participantes, entrevistas, grupos focais, relatos narrativos, análise de documentos e de mídia etc. Além disso, como observado por Bortoni-Ricardo (2008), os pesquisadores participamativamente da pesquisa qualitativa, interpretando dados e procurando novos temas e padrões.

Em relação aos métodos de pesquisa, André (2010), aponta para a realização de estudos colaborativos, pesquisas-ações e pesquisas narrativas. Por sua vez, Freeman e Richards (1996), destacam que etnografias, estudos de caso, narrativas, histórias de vida, estudos de diários e pesquisa-ação, foram considerados particularmente adequados para explorar as formas de conhecimento dos professores e os contextos em que eles trabalham.

André (2010) acentua que as pesquisas nesse campo, de modo geral, são muito delimitadas, localizadas e com pequeno número de participantes, possuindo características de estudos de casos. Em relação a essa característica metodológica, André (2010, p. 180), diz que:

O exame da metodologia dos estudos, como foi comentado, indicou um grande percentual de micro estudos – que se caracterizavam por estudos de fenômenos muito localizados, envolvendo, em geral, tomada de depoimentos de um pequeno número de sujeitos e análises situadas.

Desse modo, conforme a autora, torna-se necessário dar um passo além, aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente.

1.2.4. Comunidade Científica

O terceiro elemento destacado por André (2010) para afirmar que a EdP é uma área de pesquisa autônoma, além da fundamentação filosófica e do objeto de estudo, diz respeito à formação de uma comunidade de cientistas. Segundo a estudiosa essa condição já existe, uma vez que há um número significativo de pesquisadores atuantes nessa área e desenvolvendo a literatura especializada, tanto é que se torna comum encontrar trabalhos sobre o estado de arte da EdP (cf. André *et al.*, 1999; André, 2009; Romanowski, 2012; Knöpker, 2014; Maia; Hobold, 2014; Rosa *et al.*, 2020).

Outro ponto que comprova a existência de uma comunidade científica de pesquisadores é a existência de grupos de pesquisa ao redor do mundo. No contexto anglófono, cito, a título de exemplo, o Grupo de Pesquisa “*The ArDdysg Teacher Education Research Group*” da Universidade Aberta no Reino Unido, o Grupo de Pesquisa “*Teacher Education Research Group*” da Universidade de Dublin na Irlanda, o Grupo de Pesquisa “*Teacher*

Education and Professional Development Research Group” da Universidade de Melbourne na Austrália e o Grupo de Pesquisa “*The National Center for Research on Teacher Learning*” da Universidade de Michigan nos Estados Unidos. No Brasil, por sua vez, há o grupo de pesquisa “Formação de Professores” da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação que desenvolve pesquisas importantes na área.

Outra característica da existência de uma comunidade científica ativa é a presença de periódicos especializados. Internacionalmente, existem grande revistas, tais como: “*Teaching and Teacher Education*”, “*Journal of Teacher Education*”, “*European Journal of Teacher Education*”, “*Asia-Pacific Journal of Teacher Education*” e “*Journal of Research in Teacher Education*”. Em contexto nacional, dois periódicos se destacam, o “Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores” e a “Revista Internacional de Formação de Professores” (RIFP).

1.2.5. Reconhecimento Público

O último indicador de constituição de uma área acadêmica é o seu reconhecimento público (André, 2010). No caso da EdP, tanto políticos, administradores e investigadores quanto o público leigo parecem concordar que ela é peça central na qualidade do sistema educacional.

Ações de cunho global, como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração de Hamburgo (1997), a Declaração de Jomtien (1990), Recomendações da UNESCO sobre a Formação de Professores (1997), e Recomendações da União Europeia sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2006) figuram como exemplos dessa atenção. Nacionalmente, políticas educacionais como a Lei 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019) são marcas desse interesse.

Portanto, com base nas discussões apresentadas anteriormente, definir a EdP como uma ciência autônoma é teoricamente coerente, pois ela é dotada de um objeto de estudo específico: o desenvolvimento profissional docente. Ela recorre a metodologias próprias, predominantemente qualitativas, como a pesquisa-ação, a pesquisa narrativa, os estudos de caso e a etnografia. Além disso, conta com uma comunidade científica consolidada, que estabelece seus próprios códigos de comunicação por meio de grupos de pesquisa e periódicos especializados, tanto nacionais quanto internacionais. A EdP também desfruta de reconhecimento público, envolvendo diferentes segmentos como o público leigo, pesquisadores

e formuladores de políticas educacionais. Por fim, sua fundamentação filosófica é respaldada em distintas rationalidades que orientam teoricamente suas práticas e investigações. Diante desse panorama, uma questão fundamental se impõe: qual é o lugar da EdPLA nesse contexto mais amplo?

Antes de prosseguir com a discussão, opto por apresentar, em forma de quadro, um resumo das discussões realizadas nesta subseção e nas demais que abordaram a EdP como ciência autônoma.

QUADRO 03 – EDP COMO CIÊNCIA AUTÔNOMA

EDUCAÇÃO DE PROFESSORES	
QUAL É A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-FILOSÓFICA?	Baseada em diferentes rationalidades que orientam a compreensão e a prática docente
QUAL É O OBJETO DE ESTUDO?	Desenvolvimento profissional docente, abrangendo os saberes docentes e a tríade profissionalismo–profissionalização–profissionalidade
QUAIS SÃO AS METODOLOGIAS CARACTERÍSTICAS?	Predominância da abordagem qualitativa, com uso de métodos como pesquisa-ação, estudos de caso e pesquisa narrativa etc.
POSSUI UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA?	Presença de periódicos especializados, bem como grupos de estudo e de pesquisa consolidados
POSSUI RECONHECIMENTO PÚBLICO?	Reconhecida por governos, por outras áreas científicas e também pela população em geral

FONTE: o autor, baseado nos autores discutidos.

1.3. ESPECIFICIDADES: O CASO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Enquanto esfera do conhecimento autônoma, a EdP naturalmente possui subáreas. Esses subdomínios são nomeados através do acréscimo dos diferentes componentes curriculares à nomenclatura do grande domínio, por exemplo, educação de professores de matemática, educação de professores de história, educação de professores de filosofia, educação de professores de arte, entre tantos outros.

O subcampo que trata especificamente do desenvolvimento profissional de professores de línguas não-maternas é tradicionalmente chamado de educação de professores de segunda língua. Esse termo apareceu pela primeira vez em 1990 em uma coletânea de textos da área de ensino de inglês, organizada por Richards e Nunan (1990), com o intuito de descrever uma prática profissional que já vinha sendo realizada desde a década de 1960 (Burns; Richards, 2009).

No entanto, de acordo com Tarone e Allwright (2005), nem sempre é unanimidade considerar a EdPLA como uma das subáreas da EdP, como a enxergo neste trabalho. Segundo eles, alguns teóricos escolhem tomá-la com um dos domínios da linguística aplicada e/ou da

aquisição de segundas línguas, dado que, conforme Freeman (2016), educar professores de línguas difere consubstancialmente da educação de professores de outras áreas do conhecimento. Nesse mesmo sentido, Tarone e Allwright (2005, p. 7) destacam que “[...] os docentes de diferentes áreas do conhecimento precisam aprender coisas diferentes e podem ter que aprender essas coisas de maneiras diferentes”¹⁶.

Contudo, independentemente de pertencer a esta ou àquela área, Freeman e Johnson (1998) destacam a existência de uma disparidade significativa entre os avanços dados pela EdP em relação à EdPLA. Apesar do cenário desafiador, as duas primeiras décadas do século XXI foram bastante profícias para a EdPLA, pois, em conformidade a Farell (2018), houve um rápido crescimento no número de estudos, o que favoreceu o estabelecimento da área.

Freeman (2016) afirma que, nos primórdios da EdPLA, adotava-se uma perspectiva técnico-instrumental para com a aprendizagem da docência. Para ser professor de línguas era necessário participar de cursos e/ou módulos sobre teorias, competências, técnicas e métodos necessários para o “bom” fazer docente. Desse modo, convencionou-se denominar esse processo de aquisição de conhecimentos teóricos e habilidades procedimentais como *treinamento de professores de línguas* (Tarone; Allwright, 2005).

Todavia, Freeman (2009, p. 13), destaca que:

Argumentou-se que os aspectos processuais do treinamento de professores poderiam ser equilibrados pela noção de desenvolvimento de professores centrada na pessoa (Freeman, 1882), e esses dois poderiam ser incluídos como estratégias de ensino em um único conceito superior, a educação de professores de línguas (Larsen-Freeman, 1983).¹⁷

Richards e Nunan (1990), ao nomearem a área, enfatizaram essa diferenciação conceitual e terminológica, pois, para eles era necessário deixar de focar na aquisição de “pacotes” de práticas e dar condições para que os próprios ensinantes desenvolvessem suas teorias e se conscientizam de seus processos de aprender a ensinar.

Tendo em vista discussões como a de Richards e Nunan (1990), estudiosos começaram a perceber que, para compreender como os docentes aprendem a ensinar e como suas vidas profissionais evoluem, é preciso investigar seus mundos e práticas pessoais de ensino (Freeman; Richards, 1996; Freeman; Johnson, 1998; Freeman 2016), isto é, o *desenvolvimento de*

¹⁶ “[...] teachers of different subject areas must learn different things and may have to learn those things in different ways”.

¹⁷ “It was argued that the procedural aspects of teaching training could be balanced by the person-centered notion of teaching development (Freeman 1882), and these two could be subsumed as educating strategies within a single superordinate concept, language teacher education (Larsen-Freeman 1983)”.

professores de línguas. Consequentemente, passou-se a adotar uma perspectiva sociocultural para a aprendizagem profissional (Johnson, 2009). Nas palavras de Abrahão (2012, p. 460):

[...] um processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais. Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. A aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais.

Portanto, passa-se a pensar em um processo de “curadoria profissional” centrado na pessoa do professor, isto é, a *educação de professores de línguas*. Freeman, Webre e Epperson (2019, p. 14) explicam que “Na visão de curadoria, a educação de professores é vista como tendo um papel central na seleção, promoção e minimização do conteúdo que os professores [...] precisam saber”¹⁸. Dessarte, é possível afirmar que o grande objetivo da EdPLA seria estabelecer uma base de conteúdo para suas práticas de atuação profissional e de pesquisa.

1.3.1. Base de Conhecimento

Freeman, Webre e Epperson (2019) lembram que o primeiro passo para ensinar e pesquisar qualquer coisa é escolher o que será ensinado e pesquisado. Nesse sentido, de acordo com Freeman (2016), um dos maiores desafio da EdPLA sempre foi definir sua base de conhecimento. Essa necessidade já era apontada por Freeman e Johnson (1998) nos primórdios da área e, desde então, vem sendo ecoada por pesquisadores como Tarone e Allwright (2005), Freeman e Johnson (2005), Freeman (2009), Burns e Richards (2009), Freeman (2016), Freeman, Webre e Epperson (2019), entre outros.

De acordo com Freeman, Webre e Epperson (2019, p. 14) o conhecimento necessário para educar professores “[...] é produzido por pessoas e usado interativamente em uma variedade de contextos socioprofissionais”¹⁹ e se atrela a três dimensões: 1) substância; 2) engajamento; 3) influência.

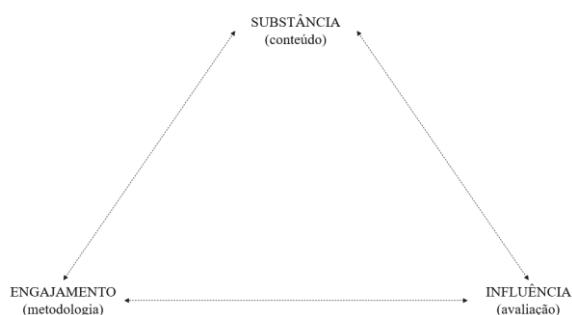
A *substância*, no entendimento de Freeman (2009), diz respeito ao que tradicionalmente convencionou-se chamar de conteúdo, ou seja, o que os professores devem saber sobre a língua que vão ensinar. O *engajamento*, por sua vez, refere-se a como a substância

¹⁸ “In the curating view, teacher education is seen as playing a central role in selecting, promoting, and downplaying the content of what [...] teachers need to know”.

¹⁹ “[...] is produced by people and used interactively in a variety of socio-professional contexts”.

deve ser ensinada a curto e longo prazo. Em outras palavras, quais mecanismos e estratégias de ensino devem ser usados em diferentes momentos, garantindo assim a aprendizagem. Finalmente, a *influência* diz respeito à criação ou estabelecimento de métricas para com os resultados alcançados com a escolhas do engajamento adotado para com a substância definida.

FIGURA 01 – DIMENSÕES DA BASE DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS



FONTE: O autor, baseado em Freeman (2009)

Tendo em mente essas três dimensões, Freeman (2016) cria seu quadro de *gerações do conhecimento*. Para o pesquisador, gerações seriam "padrões de como as ideias sobre o pensamento e o conhecimento no ensino de línguas têm sido compreendidas"²⁰ (Freeman, 2016, p. 115). Elas também podem ser compreendidas como acordos socioprofissionais estabelecidos, mesmo que de modo inconsciente, para que o processo de desenvolvimento profissional se efetive.

Ao longo do tempo, conforme Freeman (2016), essas gerações se sucederam geralmente para corrigir lacunas identificadas na versão anterior ou introduzir novas perspectivas e recursos. Freeman (2016) e Freeman, Webre e Epperson (2019) ressaltam que as gerações não devem ser lidas como a história da EdPLA, mas, sim, como padrões de ideias que se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse sentido, o quadro tem por objetivo mapear como as percepções socioprofissionais do que é importante para a EdPLA mudaram e se transformaram ao longo do tempo.

De acordo com Freeman (2016) e Freeman, Webre e Epperson (2019), a primeira geração, conhecida como *Conhecimento Disciplinar*, concentrou-se primordialmente no "o quê" do conhecimento, destacando os saberes advindos da linguística e da psicologia. Essas disciplinas desempenharam papéis centrais, culminando na emergência da linguística aplicada

²⁰ “patterns in how ideas about thinking and about knowledge in language teaching have been understood”.

e da aquisição de segunda língua, fundamentais para a EdPLA. A compreensão desses domínios contribuiu significativamente para conferir status científico ao ensino de línguas.

Na geração subsequente, conhecida como *Conhecimento Pedagógico*, o foco direcionou-se para o "como" ensinar. Nesse estágio, uma variedade de métodos e técnicas de ensino emergiram, mas, o grande marco dessa geração foi a abordagem comunicativa, que se tornou uma linguagem comum entre educadores e docentes. O advento dessa abordagem revolucionou as práticas de EdPLA em sala de aula (Freeman, 2016; Freeman, Webre; Epperson, 2019).

A terceira geração, conhecida como *Conhecimento Contextual*, direcionou-se para a dinâmica relacional do ensino de línguas. Neste contexto, os professores foram considerados como conhcedores profundos de seus alunos, do conteúdo, do ambiente da sala de aula e dos contextos de ensino. Consequentemente, tanto o "o quê" quanto o "como" do conhecimento do professor passaram a ser influenciados pelo "quem" e pelo "onde". A noção de identidade emergiu como um aspecto crucial dessa geração.

QUADRO 04 – GERAÇÕES DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Geração Característica	1º GERAÇÃO	2º GERAÇÃO	3º GERAÇÃO	4º GERAÇÃO
NOME	Conhecimento disciplinar	Conhecimento Pedagógico	Conhecimento Contextual	Conhecimento-para-o-ensino
FOCO	O que ensinar? (saber disciplinar)	Como ensinar? (saber pedagógico)	Quem e onde ensinar? (saber contextual)	Saberes disciplinares e pedagógicos
RESULTADO	Desenvolvimento da linguística aplicada e da aquisição de segundas línguas	Desenvolvimento da abordagem comunicativa	Desenvolvimento da noção de identidade docente	Síntese das outras gerações

FONTE: O autor, baseado em Freeman (2016) e Freeman, Webre e Epperson (2019)

A geração mais atual, denominada *Conhecimento-para-o-Ensino*, representa uma espécie de síntese das três gerações anteriores, deslocando o foco dos professores para o conhecimento necessário para facilitar a aprendizagem dos alunos. Essa nova perspectiva organiza o conhecimento em duas categorias principais: conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico. O conhecimento da matéria abrange tanto o entendimento do conteúdo comum (o uso da linguagem em diversas práticas sociais) quanto o conhecimento especializado (linguística, linguística aplicada, aquisição de segunda língua). Por sua vez, o conhecimento pedagógico engloba uma variedade de áreas, e inclui discussões sobre metodologias de ensino, contextos profissionais, desenvolvimento curricular e avaliação educacional.

De modo sumário, apresento no quadro a seguir a base de conhecimento da EdPLA que passou por fases históricas distintas, as quais tiveram objetivos diversos e, consequentemente, resultados diferentes entre si, mas que acabaram por contribuir com o contexto de síntese que nos encontramos atualmente na área (cf. Quadro 4).

1.3.2. Tendências

Ao explorar o estado da arte da EdPLA, diversos pesquisadores apontaram tendências e problemáticas cruciais que poderiam moldar o campo. Vélez-Rendón (2002) identificou algumas temáticas fundamentais, entre as quais se destacam: o papel das experiências prévias dos professores, evidenciando a influência crucial que as vivências anteriores dos educadores exercem em sua prática; a importância dos programas de formação de professores e das práticas pré-serviço, que moldam e preparam os futuros profissionais para os desafios do ensino de línguas adicionais; as crenças dos professores e sua influência na tomada de decisões instrucionais, sublinhando a necessidade de compreender e trabalhar com as convicções e valores dos educadores; a valorização da reflexão como ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional, ressaltando a importância da análise das práticas pedagógicas; e o estímulo à colaboração entre professores, reconhecendo que o compartilhamento de experiências e o trabalho em equipe fortalecem a prática docente.

Johnson (2009), ao discutir as tendências emergentes na EdPLA, destacou algumas demandas que mereciam atenção: a necessidade de (re)conceptualização da base de conhecimento, reconhecendo que o corpo de saberes da área está em constante evolução e exige uma abordagem flexível e adaptativa; o reconhecimento da legitimidade dos conhecimentos dos professores, valorizando a *expertise* prática dos educadores como fonte valiosa de *insights* e inovação; a ampliação da compreensão sobre a linguagem e a aquisição de segundas línguas, considerando múltiplas perspectivas teóricas e práticas para enriquecer a abordagem pedagógica, e; a mudança do entendimento da natureza do desenvolvimento profissional, reconhecendo que o desenvolvimento contínuo dos professores é um processo complexo e multifacetado.

Para que tais tendências sejam desenvolvidas na EdPLA, os teóricos têm destacado a importância de práticas de pesquisa específicas. No livro *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, editado por Anne Burns e Jack C. Richards (2009), há uma seção destinada a discutir práticas de pesquisa indicadas para a EdPLA, das quais: pesquisa em sala de aula e pesquisa-ação.

McKay (2009) descreve que as pesquisas em sala de aula são processos de coleta de evidências direcionados para abordar questões relevantes para os educadores, que abarcam desde aspectos metodológicos até estratégias de ensino, incluindo crenças e materiais didáticos utilizados. Para os professores, a prática da pesquisa como parte integrante de sua formação profissional visa principalmente aprimorar sua eficácia como educadores. Como enfatizado por Johnson (1992, p. 5):

Envolver-se em pesquisas em sala de aula também pode ajudar os professores a avaliar pesquisas existentes. Quando os professores se conscientizarem dos desafios existentes na realização de pesquisas em sala de aula – desde a formulação de perguntas de pesquisa focadas até a coleta e análise de dados relevantes – eles se tornarão leitores mais críticos das pesquisas existentes. À luz desses benefícios da pesquisa em sala de aula, é essencial que os professores novatos sejam apresentados aos fundamentos dos métodos e pressupostos da pesquisa em sala de aula.²¹

Allwright e Bailey (1991) ampliam essa conceituação ao afirmar que a pesquisa em sala de aula engloba uma variedade de métodos investigativos voltados para o estudo do ensino e da aprendizagem de línguas no contexto da sala de aula. O elemento unificador desses estudos reside na busca por compreender o que efetivamente ocorre no ambiente de ensino. Essa definição ressalta a amplitude e a diversidade de abordagens que podem ser incorporadas à pesquisa em sala de aula, destacando sua natureza multifacetada e aberta a diferentes perspectivas e enfoques de investigação.

Paralelamente ao avanço das pesquisas em sala de aula, como observado por Burns (2009), outro método de investigação na EdPLA ganhou destaque: a pesquisa-ação. Burns (2009) descreve esse tipo de investigação como um modelo que combina e integra dois elementos essenciais: ação e pesquisa. A ação ocorre nos ambientes dinâmicos e multifacetados dos contextos sociais específicos, que podem variar desde salas de aula individuais até escolas inteiras ou organizações educacionais. Essa ação consiste principalmente em iniciativas e intervenções projetadas para impulsionar melhorias e promover mudanças positivas dentro desses ambientes. Por outro lado, a pesquisa enfoca a observação minuciosa e a análise sistemática dos processos em andamento e das transformações que ocorrem, buscando identificar as razões subjacentes às ações realizadas. A partir dessas descobertas, são implementados ajustes e modificações necessárias para otimizar os resultados alcançados.

²¹ “*Becoming involved in classroom research can also help teachers evaluate existing research. Once teachers become aware of the challenges that exist in doing classroom research – from formulating focused research questions to gathering and analyzing relevant data – they will become more critical readers of existing research. In light of these benefits of classroom research, it is essential that novice teachers be introduced to the basics of classroom research methods and assumptions*”.

Assim, a pesquisa-ação não se limita apenas à compreensão da dinâmica das práticas educacionais, mas também busca aprimorá-las de forma contínua. Este método assegura um ciclo iterativo de reflexão, ação e aprendizado, no qual as descobertas obtidas através da pesquisa alimentam diretamente as ações implementadas, e vice-versa. Esse processo iterativo permite que os educadores e pesquisadores não apenas compreendam os desafios e as complexidades do contexto educacional, mas também desenvolvam estratégias e soluções concretas para enfrentá-los de maneira eficaz e adaptativa.

Dessa forma, a pesquisa-ação emerge como uma abordagem dinâmica e interventiva que não apenas busca entender, mas também transformar positivamente a prática educativa, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e uma cultura de melhoria constante dentro das instituições educacionais.

Outra tendência que tem ganhado destaque crescente na EdPLA são as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Aquisição Instruída de Segunda Língua, também denominada Aquisição de Segunda Língua Mediada pela Instrução²² (Ellis, 2005; Housen; Pierrard, 2005; Loewen, 2015; Loewen; Sato, 2017). Essa área de investigação científica constitui uma subárea especializada dos estudos de aquisição de segunda língua, voltada para compreender como "a manipulação sistemática dos mecanismos de aprendizagem e/ou as condições sob as quais eles ocorrem possibilitam ou facilitam o desenvolvimento e a aquisição de uma língua adicional"²³ (Loewen, 2015, p. 2).

Em outras palavras, a Aquisição Instruída de Segunda Língua dedica-se a investigar como a aprendizagem de uma segunda língua se desenvolve especificamente em contextos de ensino. Diferentemente da aquisição natural, que ocorre de forma espontânea e sem instrução explícita, a aquisição instruída focaliza ambientes caracterizados pela intencionalidade pedagógica, tais como salas de aula, cursos de idiomas e programas educacionais estruturados. Seu principal objetivo consiste em compreender de que maneira diferentes abordagens de ensino, estratégias didáticas e fatores individuais dos aprendizes influenciam o desenvolvimento de sua competência linguística.

Os focos principais dessa área de pesquisa incluem o papel do ensino explícito *versus* implícito, a eficácia de diferentes tipos de intervenção pedagógica e os efeitos de variáveis individuais, como idade, proficiência prévia, motivação e estilo de aprendizagem.

²² Em inglês, *Instructed Second Language Acquisition*.

²³ “the systematic manipulation of the mechanisms of learning and/or the conditions under which they occur enable or facilitate the development and acquisition of an additional language”.

Para investigar essas questões complexas, a Aquisição Instruída de Segunda Língua emprega métodos empíricos diversificados, incluindo experimentos controlados, estudos longitudinais, análises de desempenho em tarefas linguísticas específicas e observações sistemáticas de sala de aula. Também são frequentemente utilizadas abordagens qualitativas, como entrevistas em profundidade e diários reflexivos, além de métodos mistos que integram diferentes fontes e tipos de dados para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados.

Ao articular teoria linguística, pesquisa aplicada e prática pedagógica, essa área de investigação oferece contribuições substanciais para o aprimoramento do ensino de línguas adicionais. Seus resultados fornecem subsídios empíricos fundamentais para que professores e educadores possam tomar decisões mais informadas e efetivas em suas práticas de sala de aula, promovendo assim um ensino mais qualificado, cientificamente fundamentado, crítico e reflexivo, características fundamentais para a EdPLA.

1.4. SÍNTESE

Neste capítulo, realizei uma breve revisão bibliográfica sobre a EdP. Iniciei sobrevoando a história geral da EdP e demonstrei, com base em André (2010), que a EdP é uma ciência autônoma e independente, a qual pode englobar a EdPLA como um de seus subdomínios. Posteriormente, discuti problemáticas mais específicas à EdPLA, como sua base de conhecimento e as tendências para a área.

Ao finalizar este capítulo, percebo que a trajetória da EdP se revela como um campo em permanente transformação, cuja consolidação como ciência autônoma decorre de um movimento histórico, filosófico e metodológico que lhe confere legitimidade própria. O percurso pelas diferentes fases da profissão permitiu-me compreender como a EdP não apenas acompanha mudanças sociais, mas também se reposiciona constantemente, reafirmando sua relevância na qualidade dos sistemas educacionais.

No interior desse panorama, situei a EdPLA como subárea que, ao mesmo tempo em que partilha fundamentos da EdP, apresenta especificidades que a singularizam. Ao analisar sua base de conhecimento, suas gerações e tendências, constatei que a área transita de um modelo predominantemente técnico-instrumental para perspectivas reflexivas, críticas e socioculturais, nas quais o professor deixa de ser mero aplicador de técnicas para assumir o papel de sujeito ativo, produtor de saberes e de práticas em constante reelaboração. Esse movimento, embora ainda atravessado por tensões, reforça a ideia de que a EdPLA não pode

ser reduzida a um treinamento de competências, mas deve ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de construção identitária.

Todavia, reconheço que permanecem desafios. A fragmentação metodológica e a predominância de microestudos, embora valiosos para captar nuances locais, limitam a formulação de sínteses mais abrangentes. Além disso, a coexistência das rationalidades técnica, prática e crítica, se por um lado espelha a complexidade da realidade educacional, por outro exige de nós, pesquisadores, o esforço de articulação e de síntese, para que não se cristalize apenas como um mosaico disperso.

Assim, ao compreender a EdP como campo científico autônomo, sustentado por diferentes rationalidades e saberes, abre-se espaço para problematizar como tais fundamentos se desdobram em abordagens formativas específicas. Entre elas, a perspectiva reflexiva assume papel de destaque, pois desloca o foco da mera aplicação técnica de conhecimentos para a análise crítica e sistemática da prática docente. É nesse movimento que o próximo capítulo se insere, discutindo as raízes históricas, os principais teóricos e as contribuições da educação reflexiva de professores, com vistas a evidenciar seu potencial e suas tensões no processo de consolidação da EdP e da EdPLA.

2. EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO O PRESENTE DIANTE DE UM PASSADO CONTROVERSO

Neste capítulo, discuto a EdRP, situando-a como uma perspectiva que, embora marcada por tensões e críticas, consolidou-se como um campo relevante de investigação e prática na formação docente. Para tanto, inicio examinando as concepções de reflexão, explorando suas origens e seus desdobramentos em diferentes campos do conhecimento, de modo a evidenciar como o termo adquire sentidos específicos no âmbito educacional.

Na sequência, apresento os principais tipos e níveis de reflexão que sustentam a EdRP, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a constituição da identidade profissional docente. Em seguida, revisito os fundamentos históricos da abordagem, trazendo autores como Dewey, Schön e Stenhouse, cujas contribuições foram centrais para a consolidação desse paradigma.

Posteriormente, analiso como a EdRP foi incorporada e ressignificada na EdPLA, discutindo os modelos que buscam orientar a prática reflexiva nesse campo e os desafios que se apresentam em sua implementação. Esse movimento permite compreender tanto as potencialidades quanto os limites da perspectiva reflexiva, situando-a no interior da EdP e em diálogo com outras correntes teóricas.

Por fim, apresento uma síntese das ideias desenvolvidas, com o intuito de integrar os diferentes pontos discutidos e de evidenciar as implicações da EdRP para a consolidação da EdPLA como campo científico e profissional, especialmente no contexto contemporâneo da aprendizagem profissional.

2.1. REFLEXÃO

Conforme Ghedin (2006), o ser humano é inherentemente um sujeito reflexivo, o que torna essa uma das características distintivas da espécie *sapiens*. No entanto, o autor salienta que a reflexão humana não é uniforme, ela apresenta graus e níveis variados, além de ser sempre situada sócio-histórico e culturalmente. A partir dessa perspectiva, Pimenta (2006) acrescenta que os docentes, enquanto seres humanos, também carregam a reflexão como atributo constitutivo de sua prática e de sua identidade profissional.

O termo *reflexão* carrega múltiplas camadas de significado que se entrelaçam historicamente e conceitualmente. Etimologicamente, o léxico deriva do latim “*reflexio*”,

composto pelo prefixo “*re-*” (retorno, repetição) e pelo verbo “*flectere*” (dobrar, curvar). Originalmente, designava o ato físico de dobrar algo sobre si mesmo ou fazê-lo retornar ao ponto de origem. No uso cotidiano, mantém-se essa ideia de retorno, refletir é “parar para pensar”, revisitar ações, decisões ou experiências, dobrando o pensamento sobre si próprio para examinar ideias, sentimentos ou situações.

Na ciência, contudo, o conceito ganha contornos específicos em cada campo. Na física, designa o fenômeno pelo qual ondas retornam após incidir sobre uma superfície, obedecendo a leis precisas, como a igualdade entre os ângulos de incidência e reflexão. Na psicologia e nas ciências cognitivas, a reflexão refere-se à capacidade metacognitiva de observar e analisar os próprios processos mentais. Já na filosofia da ciência, é compreendida como o movimento crítico pelo qual o conhecimento examina seus fundamentos e procedimentos. Em todas essas acepções, permanece um núcleo semântico comum, a noção de retorno que possibilita observar o que, de outra forma, permaneceria invisível.

É nesse horizonte de significado que, a partir da década de 1980, expressões como “educação reflexiva”, “professor reflexivo”, “ensino reflexivo” e “prática reflexiva”²⁴ passaram a ocupar espaço central no discurso educacional, configurando-se como uma nova abordagem para EdP. Compreender esse movimento exige distinguir não apenas os usos do termo, mas também os diferentes tipos e níveis de reflexão que lhe dão sustentação, tarefa que desenvolvo nas subseções a seguir.

2.1.1. *Tipos de Reflexão*

Segundo Farell (2018), a prática reflexiva na EdP pode ser categorizada em três tipos distintos. O primeiro é denominado *reflexão-na-ação* e ocorre durante a execução da prática pedagógica. O segundo, conhecido como *reflexão-sobre-a-ação*, acontece após a realização do evento. Por fim, o terceiro tipo, chamado *reflexão-para-a-ação*, envolve o planejamento de ações futuras com base em reflexões anteriores. Nas subseções a seguir, detalho esses modos de reflexão.

2.1.1.1. *Reflexão-na-ação*

²⁴ Por mais que essas diferentes nomenclaturas possuam pequenas diferenças conceituais, neste trabalho, trato-as como sinônimos, dando preferência à expressão “educação reflexiva” ao longo do texto.

Em conformidade aos postulados de Schön (1983, 1987), a *reflexão-na-ação* é o processo de pensar e ajustar as ações à medida que a prática vai acontecendo, processo esse que envolve estar ciente dos pensamentos, ações e reações à medida que ocorrem e, caso necessário, fazer ajustes em tempo real.

Esse tipo de processo reflexivo é desencadeado, para Schön (1983, 1987), quando o *conhecimento-na-ação*, isto é, os conhecimentos e habilidades empregados na prática cotidiana e rotineira, muitas vezes sem consciência e de modo automatizado, não são suficientes para lidar com situações complexas e problemáticas emergentes em uma sala de aula em ação. Nesse mesmo sentido, Farell (2018, p. 6) destaca que “a reflexão-na-ação é a capacidade de estruturar, com base em experiências passadas, um tipo de conversa que ocorre entre o praticante e uma situação incerta no momento da ocorrência dessa situação”²⁵. Vale destacar que esse diálogo, na maioria das vezes, não é verbalizado. Nesse mesmo sentido, Perrenoud (2001, p. 223), afirma que, “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente *a posteriori*, mas no momento mesmo da ação”, é “tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (Perrenoud, 2001, p. 223).

Tentando exemplificar esse tipo de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficcional:

“Para minha aula que está começando agora, planejei uma atividade, na qual os alunos devem escrever frases usando o *pretérito perfecto y pretérito imperfecto*²⁶, a fim de descreverem seus finais de semana. Agora, que eles terminaram as frases, vamos revisá-las. Nossa! Acabei de perceber que muitos deles estão confundindo o uso dos tempos verbais. Alguns estudantes estão misturando-os em uma mesma frase, enquanto outros estão usando um único tempo verbal para situações que exigiam o uso do outro. Preciso ajustar minha dinâmica! O que fazer? Preciso ser rápida... Bingo! Lembrei das minhas aulas de espanhol no colégio. Vou ao quadro e desenho duas colunas: uma para o pretérito perfeito e outra para o pretérito imperfeito. Em seguida, peço aos alunos que compartilhem oralmente suas frases, enquanto eu as classifico corretamente. Ao perceber que os aprendentes ainda estavam inseguros, mudo minha estratégia mais uma vez. Começo a contar histórias curtas e simples, como havia lido no livro de metodologia lá na época da graduação, que ilustram a diferença entre os tempos verbais. Por exemplo: ‘Cuando era niña, todos los domingos íbamos al parque. Un domingo, fuimos al

²⁵ “*reflection-in-action is the ability to frame problems based on past experiences, a type of conversation that takes place between the practitioner and an uncertain situation at the time of the occurrence of that situation*”.

²⁶ Pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

*parque y vimos un espectáculo de marionetas*²⁷, enfatizando sonoramente o uso do pretérito imperfeito com ações contínuas e habituais e o pretérito perfeito com ações pontuais. Agora parece que eles compreenderam. Ufa! Que alívio.”

No exemplo fictício, a reflexão-na-ação ocorre quando a educadora percebe que a técnica de ensino selecionada previamente não atingiu seu objetivo, logo ela, mesmo sem verbalizar para os alunos, realizou um processo reflexivo durante a aula e assim acabou tomando a decisão de seguir por outras rotas teórico-didático-metodológicas.

2.1.1.2. *Reflexão-sobre-a-ação*

Como observado por Schön (1883, 1987), a *reflexão-sobre-a-ação* é o processo reflexivo que ocorre após a finalização da prática, quando os profissionais refletem sobre suas experiências, ações e resultados. Envolve afastar-se da situação imediata para analisá-la e tentar dar sentido ao que aconteceu.

Nas palavras de Schön (1983), reflete-se sobre a ação no momento em que

pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”.²⁸ (Schön, 1983, p. 26)

De acordo com Farell (2018), esse tipo de reflexão envolve ações metacognitivas, permitindo que os profissionais aprendam com suas experiências e aprimorem suas práticas ao longo do tempo. Ademais, ele tem potencial metarreflexivo, pois os professores podem exercer uma espécie de *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* nesse momento, ou seja, tentar analisar posteriormente seus processos de tomadas de decisões no ato de ensinar que não estavam previstos.

Tentando exemplificar esse tipo de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficcional:

²⁷ “Quando eu era criança, todo domingo íamos ao parque. Em um domingo, fomos ao parque e assistimos a um show de marionetes”.

²⁸ “thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action to make what Hannah Arendt (1971) calls a ‘stop-and-think’”.

“Após terminar uma unidade didática sobre *verbi riflessivi*²⁹, decido revisar os resultados da avaliação que havia aplicado. Percebi que muitos alunos tiveram dificuldades com a conjugação e o uso correto dos verbos reflexivos em diferentes tempos verbais. Enquanto analisava as provas, notei padrões de erro comuns, como a confusão entre *pronomi riflessivi*³⁰ e a conjugação incorreta em tempos compostos. Depois dessas percepções, comecei a revisar minhas estratégias de ensino e a refletir sobre os métodos que utilizei. Lembrei que, ao ensinar, foquei bastante em explicações teóricas e exercícios escritos, mas ofereci poucas oportunidades para a prática oral e contextualizada. Pensando sobre isso, dei-me conta de que os alunos poderiam ter entendido as regras gramaticais, mas não tiveram prática suficiente para internalizá-las e usá-las com fluência.”

No exemplo fictício, a reflexão-sobre-a-ação ocorre quando o educador após ter realizado a ação de avaliar, decide interpretar os resultados alcançados, levando em consideração o ensino ministrado.

2.1.1.3. *Reflexão-para-a-ação*

A *reflexão-para-a-ação*, conforme Farell (2018), foi desenvolvida posteriormente aos estudos de Schön (1983, 1987), dos quais os outros dois tipos de reflexão previamente discutidos advêm. No entendimento do pesquisador, ela é diferente dos tipos anteriores, pois possui natureza proativa.

Killion e Todnem (1991, p. 15) sugerem que:

empreendemos a reflexão, não tanto para revisitá-lo ou para tomar consciência do processo metacognitivo que estamos vivenciando (ambos motivos nobres em si), mas para orientar a ação futura (o propósito mais prático).³¹

Dessa forma, os professores podem preparar-se para o futuro usando o conhecimento do que aconteceu e acontece durante suas práticas. Dito de outro modo, a reflexão-para-a-ação na educação docente refere-se ao processo de planejar ações futuras, baseando-se em reflexões sobre experiências passadas e presentes. Esse tipo de reflexão permite que os ensinantes utilizem o conhecimento adquirido através de suas práticas anteriores para antecipar e preparar

²⁹ Verbos reflexivos.

³⁰ Pronomes reflexivos.

³¹ “we undertake reflection, not so much to revisit the past or to become aware of the metacognitive process one is experiencing (both noble reasons in themselves) but to guide future action (the more practical purpose) ”.

intervenções pedagógicas mais eficazes em um ciclo contínuo de melhoria e inovação pedagógica (Farell, 2018).

Tentando exemplificar esse tipo de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficticional:

“Ao planejar minha próxima unidade didática sobre *idiomu*³², tenho em mente que esse tópico pode ser desafiador, dado que expressões idiomáticas muitas vezes não possuem traduções diretas e requerem uma compreensão cultural e contextual mais profunda. Para garantir que minhas próximas aulas sejam eficazes, antes de começar a unidade, reviso o *feedback* das avaliações anteriores e as observações de minhas aulas passadas feitas em meu diário de ensino. Percebo que os alunos costumam ter dificuldades com tópicos que exigem compreensão cultural e contextual e que eles preferem aprender esses temas de modo interativo. Com essas informações em mente, planejo cuidadosamente minhas próximas aulas. Primeiro, decido incorporar mais contextos culturais nas minhas lições, usando vídeos, músicas e histórias que demonstrem o uso de expressões idiomáticas em situações cotidianas. Também planejo convidar um falante nativo ucraniano para uma aula virtual, a fim de que os alunos possam ouvir e praticar as expressões em conversas reais, esperando assim que a prática seja mais efetiva.”

No exemplo fictício, a reflexão-sobre-a-ação ocorre quando a educadora, antes de iniciar sua nova unidade de ensino, revisita suas memórias, anotações, para assim criar uma unidade mais próxima da maneira como os estudantes preferem aprender, buscando desenvolver uma prática pedagógica mais contextual e, consequentemente, mais efetiva.

2.1.2. Níveis de Reflexão

Em conjunção às discussões sobre os diferentes tipos de reflexão presentes na EdP, há também estudos sobre os diferentes níveis possíveis de reflexão a serem desenvolvidos. Autores como Day (1993), Mann e Walsh (2017) e Farell (2018) concordam com a existência de três níveis de reflexão: 1) reflexão descritiva; 2) reflexão comparativa; 3) reflexão crítica, que detalho a seguir.

2.1.2.1. Nível Descritivo

³² Expressões idiomáticas.

De acordo com Day (1993) e Farell (2018), a *reflexão descritiva* ocorre quando é realizada a descrição detalhada de uma ação, sem necessariamente analisar suas causas ou consequências de modo imediato. Ao se engajarem em reflexões de nível descritivo, os docentes iniciam o processo reflexivo através da documentação de situações que acontecem em suas práticas pedagógicas. Essa descrição deve incluir um relato preciso dos eventos, ações e sentimentos que aconteceram, especificando o tempo e o lugar.

A principal característica da reflexão descritiva, em consonância a Farell (2018), é sua natureza factual, servindo como um primeiro passo importante para uma análise mais aprofundada das práticas de ensino, uma vez que ao registrar e refletir sobre os acontecimentos de forma descritiva, os educadores começam a criar um banco de dados de suas experiências, que pode ser posteriormente analisado para identificar padrões, avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas e planejar melhorias, entre outras ações docentes.

Tentando exemplificar esse nível de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficticional:

“Hoje, durante a aula, conduzi uma atividade de conversação para praticar o uso dos tempos verbais no passado. Os alunos foram divididos em pares e receberam cartões com diferentes cenários, como ‘descreva suas férias passadas’ ou ‘conte uma história sobre um evento marcante da sua infância’. Observando os estudantes, notei alegremente que a maioria deles conseguiu se engajar na atividade e utilizar os tempos verbais de forma adequada. Um grupo específico, destacou-se pela fluidez da conversa e pela correta aplicação do *passé composé* e *imparfait*³³. Eles conseguiram não apenas utilizar os tempos verbais corretamente, mas também enriquecer a conversa com detalhes interessantes. No entanto, houve alguns desafios. Percebi que dois alunos tiveram dificuldades em formular frases complexas e frequentemente recorriam ao presente, mostrando insegurança em utilizar os tempos passados. Para ajudar esses aprendizes, decidi intervir de maneira mais direcionada. Fui até eles e ofereci exemplos de como poderiam formular suas frases corretamente. Além disso, incentivei-os a tentarem novamente, desta vez sem a ajuda do livro, para promover a confiança no uso da língua.”

No exemplo fictício, a reflexão é de nível descritivo, dado que, em seu diário de ensino, a educadora apenas descreveu sua aula, seu processo de tomada de decisão e algumas emoções associadas a determinados momentos sem buscar explicar o porquê de as coisas terem acontecido do modo como aconteceram.

³³ Passado composto e imperfeito.

2.1.2.2. Nível Comparativo

Na *reflexão comparativa*, com base em Day (1993) e Farell (2018), os educadores não apenas revisitam suas experiências, descrevendo-as, mas também justificam suas reflexões com base em teorias de ensino. Esse nível de reflexão envolve a análise de situações educativas a partir de múltiplas perspectivas, permitindo que os professores considerem diferentes ângulos para resolver um problema, ao mesmo tempo em que questionam e (re)avaliam seus próprios valores e crenças.

No entendimento dos autores, a reflexão comparativa promove um certo "afastamento" dos eventos ou ações, possibilitando que os professores alcancem diferentes níveis de introspecção e de discurso interno (reflexividade)³⁴. Esse distanciamento facilita a exploração das experiências educativas sob variados critérios de julgamento, baseando-se em explicações alternativas para os mesmos acontecimentos. Esse discurso consigo mesmo, segundo Libâneo (2006), é essencial para o reconhecimento das falhas e lacunas nas práticas pedagógicas. A reflexão comparativa, assim, enriquece a prática docente e contribui para a evolução pessoal e profissional dos educadores.

Tentando exemplificar esse nível de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficcional:

“Durante as últimas semanas, implementei duas abordagens diferentes para ensinar a pronúncia dos tons em mandarim. A primeira abordagem consistiu em *drills* fonéticos, enquanto a segunda envolveu o uso de atividades interativas e jogos de entonação. Na primeira abordagem, os alunos praticavam a repetição de sílabas e palavras com diferentes tons, seguindo a minha pronúncia. Essa prática foi eficaz para alguns alunos que rapidamente melhoraram a precisão dos tons. Eles relataram que a repetição sistemática os ajudou a internalizar os padrões tonais e a se sentirem mais confiantes ao falar. No entanto, outros estudantes mostraram sinais de desmotivação e cansaço com a repetição, resultando em uma menor participação e entusiasmo. Na segunda abordagem, utilizei jogos de entonação e atividades interativas, como bingo de tons e competições de pronúncia. Esses jogos envolveram os aprendentes de maneira lúdica, permitindo-lhes praticar os tons em um ambiente mais relaxado e divertido. Notei que os discentes que anteriormente estavam desmotivados,

³⁴ Diferentemente do conceito de reflexão, reflexividade, segundo Pérez-Gómez (1999) e Libâneo (2006), atrela-se principalmente a autoanálise de um determinado sujeito reflexivo inserido em um contexto socio-histórico-cultural específico.

tornaram-se muito mais engajados e participativos. Um, em particular, destacou-se no jogo de bingo de tons, mostrando uma melhora significativa na precisão tonal. Por outro lado, alguns relataram que sentiram falta da estrutura e da repetição.

Ao comparar essas duas abordagens, ficou evidente para mim que ambas têm seus méritos e limitações. A repetição sistemática parece ser eficaz para alunos que preferem uma abordagem mais estruturada, enquanto as atividades interativas são mais eficazes para engajar discentes que se beneficiam de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e lúdico.

Refletindo sobre esses resultados, considero que uma mistura de ambas as abordagens pode ser a mais eficaz, pois, como muitos teóricos já demarcaram, é essencial considerar as preferências individuais dos alunos e adaptar as estratégias de ensino de acordo com suas necessidades específicas (Gardner, 1993; Tomlinson, 1999). Ademais, esse equilíbrio entre repetição e interatividade pode proporcionar um ambiente de aprendizagem mais holístico e inclusivo indo ao encontro dos pressupostos da abordagem complexa de ensino e aprendizagem de línguas (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015; Baranhuke Jr.; Borges, 2019; Baranhuke Jr., 2021)."

No exemplo fictício, a reflexão é de nível comparativo, uma vez que, além de descrever suas aulas, o profissional também realizou experimentações a partir de perspectivas divergentes de ensino, analisando seus resultados de diferentes ângulos à luz de seus conhecimentos teóricos e evidências práticas.

2.1.2.3. Nível Crítico

A *reflexão crítica* é um processo que vai além da análise de teorias e práticas educativas. Esse tipo de reflexão, conforme Day (1993) e Farell (2018), inclui os dois primeiros níveis de reflexão (reflexão descritiva e reflexão comparativa), expandindo-os para examinar o significado das práticas docentes dentro de suas ramificações históricas, culturais, sociais, éticas, morais e políticas.

Os professores que se engajam na reflexão crítica analisam situações ou problemas considerando todas as perspectivas envolvidas, incluindo as de outros docentes, alunos, da escola e da comunidade externa. Portanto, nesse nível, a reflexão colaborativa, ou seja, a reflexão feita junto de outros, torna-se importante (Pimenta; Ghedin, 2006).

Esse nível de reflexão, escoando as ideias de Pimenta e Ghedin (2006), exige uma compreensão de que as ações e eventos são situados localmente, explicados por diversas perspectivas teóricas e influenciados pelos contextos sócio-históricos-culturais e políticos. A

qualidade dialógica dessa reflexão revela uma consciência de que as mesmas ações e eventos podem ser interpretados de diferentes maneiras, dependendo dos contextos em que ocorrem.

Entre todos os níveis de reflexão, a reflexão crítica é a mais profunda, porque aplica uma abordagem crítica a todas as facetas da prática profissional (Giroux, 1997). Colocando a própria prática de ensino sob escrutínio, os ensinantes, como expresso por Farell (2018), promovem um aprimoramento contínuo de suas metodologias, assegurando que suas ações estejam alinhadas com princípios éticos e morais, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos.

Tentando exemplificar esse nível de reflexão, crio, a seguir, uma narrativa de ensino ficcional:

“Durante o semestre, implementei várias estratégias de ensino para abordar a compreensão cultural alemã. Uma atividade específica que utilizei foi a análise de textos históricos e literários alemães, com o objetivo de melhorar a compreensão linguística e cultural dos alunos. Refletindo sobre essa prática, comecei a considerar as ramificações dessa abordagem, especialmente em relação à diversidade dos alunos e às suas diferentes origens culturais.

Ao analisar a participação e o engajamento dos alunos, observei que os textos históricos, especialmente aqueles relacionados a períodos controversos da história alemã, como a era nazista, suscitaram reações variadas. Alguns estudantes mostraram grande interesse e participação ativa nas discussões. Eles apreciaram a profundidade histórica e cultural proporcionada pelos textos, o que enriqueceu seu entendimento da língua e da cultura. No entanto, outros discentes, especialmente aqueles com antecedentes familiares ou pessoais sensíveis aos temas abordados, demonstraram desconforto e até mesmo retraiimento.

Essas situações me levaram a refletir sobre a seleção dos materiais didáticos. Comecei a questionar meus próprios valores e crenças em relação ao ensino de uma língua estrangeira. Estaria eu selecionando textos com base em perspectiva colonial que marginaliza vozes e experiências culturais? Ao enfatizar certos aspectos da história alemã, estaria negligenciando outros? Para avançar, decidi conversar com outros docentes e chegamos à conclusão de que devemos adotar a abordagem intercultural na seleção dos materiais didáticos. Dessa forma, vou incorporar uma gama mais diversificada de textos que refletem diferentes perspectivas e experiências culturais, não apenas sobre a história alemã no período das duas guerras mundiais. Também planejo criar um espaço seguro e aberto para discussões, no qual os alunos possam expressar suas opiniões e sentimentos sobre o conteúdo abordado.”

No exemplo fictício, a reflexão é de nível crítico, dado que, além de descrever suas aulas e comparar perspectivas educacionais, a educadora buscou levar em conta o contexto socio-histórico-cultural em que seus alunos se inserem, além de refletir colaborativamente com seus colegas de profissão, visando uma prática transformadora e questionadora.

Tendo destacado os três tipos (reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-para-a-ação) e os três níveis (descritivo, comparativo, crítico), antes de prosseguir apresento a discussão em forma de quadro:

QUADRO 05 – REFLEXÃO: TIPOS E NÍVEIS

REFLEXÃO		
TIPOS	<i>Reflexão-na-ação</i>	ocorre durante o ato de ensinar, permitindo ajustes imediatos na prática.
	<i>Reflexão-sobre-a-ação</i>	acontece após o ato de ensinar, com foco na análise e avaliação da experiência vivida.
	<i>Reflexão-para-a-ação</i>	desenvolve-se antes do ato de ensinar, fundamentada em experiências reflexivas anteriores e orientada para o planejamento.
NÍVEIS	<i>Descritivo</i>	caracteriza-se pela descrição mais completa possível do ato de ensinar
	<i>Comparativo</i>	envolve a confrontação entre o que ocorreu e o que poderia ou deveria ter ocorrido
	<i>Crítico</i>	amplia a análise por meio da consideração de diferentes perspectivas e implicações do ato de ensinar

FONTE: o autor, baseado nos autores discutidos.

2.2. RAÍZES HISTÓRICAS DA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES

Ao considerar as origens teóricas da perspectiva reflexiva na EdP, autores como Richards e Lockhart (1994), Pimenta (2006), Dorigon e Romanowski (2012), Zeichner e Liston (2013), Farell (2018, 2022) apontam as contribuições dos norte-americanos John Dewey (1859-1952) e Donald Schön (1930-1997) e do britânico Lawrence Stenhouse (1926-1982) como basilares. Desse modo, nas próximas subseções, apresento brevemente suas principais contribuições.

2.2.1. Dewey

Na década de 1930, Dewey (1933) declarava a existência de dois tipos de ações educacionais: 1) ações rotineiras; 2) ações reflexivas. No entendimento de Zeichner e Liston (2013), a *ação rotineira* é guiada principalmente pela tradição, pela autoridade externa e pelas circunstâncias, enquanto a *ação reflexiva* implica a atenção às crenças e as diferentes forma de conhecimento. Para Dewey (1933, p. 9), os educadores deveriam se engajar nas ações reflexivas, as quais, em suas palavras, envolvem a "consideração ativa, persistente e cuidadosa

de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz do fundamento que a sustenta e das consequências a que ela leva"³⁵.

Dorigon e Romanowski (2012) ressaltam que a reflexão em Dewey é um processo que emerge quando os ensinantes enfrentam situações problemáticas. Portanto, para desenvolver uma prática reflexiva, na concepção do filósofo, seria necessário tomá-la como um processo investigativo, o qual envolve cinco etapas: 1) sugestão; 2) intelectualização; 3) ideia-guia; 4) racionalização; 5) teste de hipóteses.

Na primeira fase, denominada *sugestão*, o profissional encara um problema e propõe algumas soluções preliminares. Dewey (1933) destaca que, nesse momento, os profissionais suspendem seus julgamentos iniciais para considerar alternativas, ao passo em que avançam para a segunda etapa, a *intelectualização*. Nesse momento, a reação emocional inicial é transformada em uma resposta intelectual, levando o profissional a delinear mais precisamente o problema por meio de questionamentos mais profundos.

A terceira etapa, chamada de *ideia-guia*, envolve a coleta extensiva de informações sobre o problema a partir de diversas fontes, visando formular uma hipótese de trabalho. Na quarta fase, chamada de *racionalização*, o raciocínio entra em cena, enquanto o profissional busca uma solução provisória com base nas informações disponíveis até então. Ele elabora um plano provisório que será testado no quinto e último momento, o *teste de hipótese*, no qual o profissional coloca seu plano em ação e observa seus resultados, ajustando-o se necessário.

Além de seu processo investigativo, Dewey (1933) delineou três características de um indivíduo reflexivo: 1) ser aberto; 2) ser responsável; 3) ser sincero. *Abertura* implica disposição em considerar várias perspectivas sobre uma questão e reconhecer pontos de vista alternativos. Já, *responsabilidade* envolve a contemplação cuidadosa das consequências resultantes de suas ações. E, finalmente, a *sinceridade* sugere que os educadores podem transcender as apreensões e incertezas para avaliar criticamente sua prática e efetuar mudanças significativas.

2.2.2. Schön

Após a introdução do conceito de reflexão por Dewey (1933) nos Estados Unidos, houve um período de suspensão nos estudos sobre essa temática, persistindo até a década de

³⁵ “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further consequences to which it leads”.

1980, quando os trabalhos de Donald Schön (1983, 1987) emergiram, trazendo novo vigor ao campo. Farell (2022, p. 12) expressa que “Embora Schön não tenha se referido muito a Dewey em seu trabalho, acredito que o pragmatismo filosófico e sua influência o levaram a adotar uma abordagem mais pragmática (em vez de teórica) da prática reflexiva”³⁶.

A maior parte do trabalho inicial de Schön (1983) foi organizar como os profissionais viam seu trabalho e, especialmente, a noção de prática intuitiva, gerada pelo próprio profissional. O pesquisador argumentou que os trabalhadores possuem um conhecimento tácito, não facilmente expresso verbalmente, mas de alta relevância. Ele destacou que o saber-fazer está na ação, assinalando a importância de os profissionais tornarem-se conscientes de suas ações enquanto as realizam, seja observando-as ou refletindo-as. Schön (1983) enfatizou ainda que a reflexão ocorre em situações específicas, nas quais a ação rotineira resulta em consequências inesperadas.

A principal diferença entre Schön (1983, 1987) e Dewey reside na abordagem à reflexão. Dewey (1933) preconizava que o profissional interrompesse a ação ao deparar-se com um problema e, após passar por etapas de investigação reflexiva, agisse somente no estágio final. Por outro lado, Schön (1983, 1987) encorajava o profissional a prosseguir na reflexão durante a ação, buscando remodelar sua prática enquanto a executa.

2.2.3. Stenhouse

De acordo com Fagundes (2016), Lawrence Stenhouse emergiu como figura proeminente do movimento que concebe o professor como pesquisador de sua própria prática profissional. Essa abordagem teve origem na Inglaterra durante a década de 1960, um período marcado por intensas reformas curriculares. Nesse contexto, Stenhouse desempenhou um papel fundamental ao sistematizar e organizar o currículo inglês, fundamentando-se no conceito de práxis e conhecimento prévio.

Stenhouse (1975) indicou o papel central do docente como pesquisador, defendendo que este profissional não apenas implementa métodos de ensino, mas também investiga sua prática profissional de maneira sistemática e reflexiva. O ensinante pesquisador, conforme concebido por ele, está comprometido com a constante melhoria de sua prática pedagógica. Para isso, ele deve experimentar novas abordagens, materiais e estratégias de ensino, refletindo criticamente sobre os resultados dessas experiências. Além disso, o professor pesquisador

³⁶ “Although Schön did not refer to Dewey much in his work, I believe Dewey’s philosophical pragmatism and influence led him to take a more pragmatic (rather than theoretical) approach to reflective practice.”

desempenha um papel ativo na construção do conhecimento pedagógico, derivando teorias a partir de suas próprias experiências e contribuindo para o avanço do campo da educação. O currículo é, para ele, assim, uma hipótese a ser testada pelos professores.

Dentro dessa visão, no entendimento de Fagundes (2016), o professor pesquisador é percebido como um agente de mudança e inovação no cenário educacional. Ele é capaz de adaptar e personalizar sua prática para atender às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto escolar em que atua.

2.3. DEFININDO O QUE É EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

Segundo Farell (2018, 2022), há diferentes definições para a EdRP. Contudo, elas podem ser organizadas em dois grandes grupos: 1) reflexão com foco exclusivamente em aspectos escolares; 2) reflexão com foco tanto em aspectos escolares quanto supraescolares.

Cruickshank e Applegate (1981, p. 553) caracterizaram a reflexão como um processo que “ajuda os professores a pensar sobre o que aconteceu, por que aconteceu e o que mais poderia ter sido feito para atingir seus objetivos”³⁷. Schulman (1987, p. 19) vai na mesma direção e sugere que a reflexão acontece quando um professor “reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações”³⁸ de seu ensino. Desse modo, ambas as definições dão destaque àquilo que os educadores fazem, fizeram ou poderiam ter feito em suas salas de aulas, levando em consideração apenas seus contextos imediatos, por exemplo, seus alunos, o material adotado, seus planos de aula etc.

No entanto, Zeichner e Liston (2013) afirmam que definições com as de Cruickshank e Applegate (1981) e Schulman (1987) excluem a relação entre ensino e seu contexto mais amplo. Assim sendo, Farell (2015, p. 123), com quem concordo, opta por definir educação reflexiva de professores como:

Um processo cognitivo acompanhado de um conjunto de atitudes em que os professores coletam sistematicamente dados sobre sua prática e, enquanto dialogam com outros, usam os dados para tomar decisões fundamentadas sobre sua prática dentro e fora da sala de aula.³⁹

³⁷ “help teachers to think about what happened, why it happened, and what else could have been done to reach their goals.”

³⁸ “reconstructs, reenacts and/or recaptures the events, emotions, and the accomplishments.”

³⁹ “A cognitive process accompanied by a set of attitudes in which teachers systematically collect data about their practice, and while engaging in dialogue with others use the data to make informed decisions about their practice both inside and outside the classroom.”

Alarcão (2005), por sua vez, não conceitua educação reflexiva, porém, define seu praticante, o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora defende que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

Tendo em mente tais discussões, conceituo, com base nos autores supracitados, EdRP como um processo complexo e contínuo que envolve a análise reflexiva e sistemática da prática docente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, implicando uma série de atitudes e comportamentos por parte dos professores, dos quais: 1) conscientização da própria identidade profissional; 2) coleta sistemática de dados; 3) uso de dados para tomada de decisões; 4) diálogo colaborativo e crítico.

2.4. A RECEPÇÃO DA EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES

Conforme Pimenta (2006), a EdRP se estabeleceu rapidamente como uma tendência, quase que generalizada, para as ciências educacionais na década de 1990. Nesse mesmo sentido, Alarcão (2011, p. 43) destaca que a abordagem teve uma “apoteótica recepção” tanto em Portugal quanto no Brasil. O fascínio perante a perspectiva reflexiva no contexto português, para Alarcão (2011, p. 45), foi uma reação

perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor hoje atribuído à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade atual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais.

No contexto brasileiro, por sua vez, a avassaladora recepção, como Pimenta (2006, p. 35) descreve, foi resultado da:

valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos:

quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores?

Contudo, tão rápida quanto sua aceitação inicial, foi o levantamento de ressalvas e críticas a essa perspectiva. Autores como Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), Liston e Zeichner (1993) e Contreras (1997) foram alguns dos primeiros a lançaram críticas à perspectiva.

Pérez-Gómez (1992) argumentou que a reflexão não é apenas um processo cognitivo individual, pois envolve a imersão do ser humano em um mundo repleto de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Zeichner (1992) destacou a incoerência de identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que podem ser aplicados instrumentalmente como um pacote de técnicas. Liston e Zeichner (1993) criticaram o enfoque de Schön como reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de forma individual. Nesse sentido, Contreras (1997) sublinhou que a perspectiva reflexiva restringe a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações específicas na sala de aula.

Nesse sentido, a ressalva de Farell (2022, p. 20) faz sentido quando o autor diz que:

Acho que essa separação entre o refletor e o que está sendo refletido é o resultado da redução da reflexão a uma atividade de solução de problemas em que o único objetivo é consertar em vez de entender o problema. Esse foco na “reflexão como reparo” (Freeman, 2016, p. 217) reduz a reflexão a uma racionalidade técnica mais ritualística e mecânica que anula o espírito original da reflexão. Quando se pede aos alunos que reflitam sob demanda, seguindo uma sequência de etapas descritas em listas de verificação predeterminadas ou uma trajetória de perguntas definidas, a reflexão se torna unidimensional e se limita a um papel retrospectivo “post-mortem” (Freeman, 2016, p. 217). O resultado dessas abordagens à reflexão é que os professores têm sido solicitados, em sua maioria, a seguir um conjunto de listas de verificação elaboradas por outras pessoas ao refletirem.⁴⁰

Pimenta (2006, p. 22), em seu turno, no contexto brasileiro, tomando as críticas supracitadas, exceto a de Farell (2022), enfatiza que elas giram em torno da excessiva valorização do professor como indivíduo, o que pode levar ao que a teórica chama de

⁴⁰ “I think this separation of the reflector from what is being reflected on is the result of reflection being reduced to a problem-solving activity where the sole aim is to fix rather than understand the problem. Such a focus on “reflection-as-repair” (Freeman, 2016, p. 217) reduces reflection to more ritualistic and mechanical technical rationality that defeats the original spirit of reflection. When students are asked to reflect on demand by following a sequence of steps outlined in predetermined checklists or a trajectory of set questions, reflection becomes one-dimensional and is confined to a retrospective “post-mortem” (Freeman, 2016, p. 217) role. The result of such approaches to reflection is that teachers have been required for the most part to follow a set of checklists designed by others when reflecting.”

“praticismo”. Para ela, *praticismo* seria uma espécie de ideologia educacional na qual se acredita que a prática, por si só, é suficiente para construir o saber docente, e a reflexão individual, por ela mesma, é capaz de proporcionar melhoria educacional.

Tendo em vista as críticas e ressalvas teóricas feitas a EdRP, Alarcão (2011) diz que na contemporaneidade tem-se um sentimento de desilusão e amargor para com a perspectiva. A pesquisadora assinala que essa característica acontece, dado que:

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e remuneração. Além disso, creio que o conceito que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido em sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e continuada) de natureza reflexiva. (Alarcão, 2011, p. 46-47)

Pimenta (2006), uma das grandes críticas da EdRP, estabelece que a perspectiva reflexiva pode ainda ser de grande valia desde que se entenda o papel da teoria para a reflexão e se compreenda que reflexão é um processo crítico tanto individual quanto coletivo. Em relação à problemática da teoria, vale destacar que segundo a pesquisadora:

a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

A argumentação de Pimenta (2006) faz sentido, uma vez que para atingir-se a reflexão ao nível comparativo e crítico, os docentes realmente necessitam conhecer diferentes perspectivas para estabelecer diálogo entre o que acontece, aconteceu e poderia ter acontecido em sua prática pedagógica e o conhecimento teórico nesse sentido é bastante oportuno.

No entanto, é importante sublinhar que essas críticas a EdRP datam de mais de vinte anos. Desde então, a literatura sobre EdRP amadureceu, respondendo a tais limitações, principalmente, internacionalmente. Hoje, já não se trata de ver a reflexão como técnica de “autoanálise individual” ou como prática isolada de solução de problemas imediatos. Ao contrário, consolidou-se uma visão de EdRP que é: 1) *crítica por natureza*, articulando-se a

dimensões sociais, políticas, éticas e culturais; 2) *teórica e prática*, promovendo o diálogo constante entre o saber acadêmico e o saber da experiência; 3) *coletiva e colaborativa*, reconhecendo que a reflexão não se esgota no indivíduo, mas ganha densidade no diálogo com pares, alunos e comunidades; 4) *sistêmica e processual*, afastando-se de modelos prescritivos rígidos e reconhecendo a complexidade e imprevisibilidade da prática docente.

Assim, se nos anos 1990 e 2000 houve o risco de reduzir a reflexão a um modismo, hoje já é possível concebê-la como um processo amadurecido, que ultrapassou suas limitações iniciais e se consolidou como uma ferramenta sólida para compreender e transformar a prática docente em diálogo com os contextos contemporâneos. Ainda que, no Brasil, exista certa polêmica em torno dessa perspectiva, à luz da discussão aqui desenvolvida, é justamente essa a abordagem da EdRP que escolho adotar, tanto em minha prática profissional, como professor-educador, quanto no desenvolvimento desta tese. Mas, antes de definir os encaminhamentos metodológicos deste trabalho, é importante destacar as especificidades da EdRP em relação a EdPLA, o que realizo a seguir.

2.5. EDUCAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Farell (2018) registra que, nos últimos trinta anos, diferentes programas de EdPLA ao redor do mundo vem desenvolvendo ações, visando preparar professores para suas futuras carreiras. Essas ações, para o estudioso, são normalmente organizadas em torno da apresentação de teorias e da experimentação dessas teorias em estágios e/ou em *practicums*. Contudo, quando os docentes iniciam formalmente suas carreiras, o que geralmente acontece é que muitos percebem que há uma certa discrepância entre o conteúdo de seus antigos programas e as experiências vividas em sala de aula (Shulman, 1987; Huberman, 1993; Cochran-Smith; Zeichner, 2005). Como consequência do contexto exposto, estudiosos começaram a demarcar que os programas de EdPLA deveriam ser capazes de preparar os educadores, como preescrito por Darling-Hammond e Bransford (2005, p. 359), para "tornarem-se profissionais especialistas em adaptação dentro do contexto em que ensinam"⁴¹.

Farell (2018) destaca que uma das formas de estimular os professores a se tornarem profissionais adaptáveis seria por meio da perspectiva reflexiva. Nessa mesma linha argumentativa, Wright (2010, p. 267) declara ser objetivo da EdPLA o desenvolvimento de "professores reflexivos, em um processo que envolve demandas sociocognitivas para

⁴¹ "become professionals who are adaptive experts within the context in which they teach".

introspecção e colaboração com os outros, e reconhece a aprendizagem anterior e a experiência de vida como ponto de partida para uma nova aprendizagem”⁴².

Comparando a EdPLA com outras subáreas da EdP, Farell (2018) aponta um certo atraso em relação à adoção da perspectiva reflexiva. Pennington (1992, p. 51) propôs pela primeira vez uma orientação reflexiva para professores de línguas “como um meio para (1) melhorar os processos e resultados da sala de aula e (2) desenvolver professores e alunos confiantes e automotivados”⁴³. Ela descreveu que “a reflexão é vista como a entrada para o desenvolvimento, enquanto a reflexão também é vista como o resultado do desenvolvimento”⁴⁴ (Pennington, 1992, p. 47).

No entanto, a definição precisa do que seria reflexão na EdPLA permanece vaga (Roberts, 1998). Por exemplo, em sua versão mais fraca, no entendimento de Farell (2018), diz-se que educação reflexiva não é mais do que uma prática embasada em que os professores às vezes, como sugere Wallace (1996, p. 292), “avaliam informalmente vários aspectos de sua experiência profissional”⁴⁵. Uma segunda versão, mais forte, ainda para Farell (2018), propõe que os professores reflitam sistematicamente sobre seu próprio ensino para assumirem mais responsabilidade pelas ações que realizam em suas salas de aula.

Richards e Lockhart (1994, p. 1), por suas vezes, enfatizam que os professores devem “coletar dados sobre seu ensino, examinar suas atitudes, crenças, suposições e práticas de ensino e usar as informações obtidas como base para a reflexão crítica sobre o ensino”⁴⁶. Richards (1990, p. 5) sustenta que esse tipo de reflexividade e pensamento crítico pode “ajudar os professores a passar de um nível em que podem ser guiados, na maioria por impulso, intuição ou rotina, para um nível em que suas ações são guiadas por reflexão e pensamento crítico”⁴⁷.

Tendo o objetivo de educar professores reflexivos, teóricos da EdPLA começaram a ponderar sobre formas em que a perspectiva reflexiva poderia emergir em seus programas de EdPLA. Assim sendo, diferentes propostas e/ou modelos foram traçados, como discuto a seguir.

2.5.1. Modelos de Educação Reflexiva de Professores de Línguas Adicionais

⁴² “reflective teachers, in a process which involves socio-cognitive demands to introspect and collaborate with others, and which acknowledges previous learning and life experience as a starting point for new learning”.

⁴³ “as a means for (1) improving classroom processes and outcomes, and (2) developing confident, self-motivated teachers and learners”.

⁴⁴ “reflection is viewed as the input for development while also reflection is viewed as the output of development”.

⁴⁵ “informally evaluate various aspects of their professional expertise”.

⁴⁶ “collect data about their teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching”.

⁴⁷ “help teachers move from a level where they may be guided largely by impulse, intuition, or routine, to a level where their actions are guided by reflection and critical thinking”.

Alarcão (2011) destaca que diversos procedimentos, como a realização de pesquisa-ação e pesquisa narrativa, o levantamento de perguntas pedagógicas, instrução por pares, portifólios pedagógicos, entre outros já foram propostos como modos possíveis de educar professores reflexivos.

Na EdPLA, alguns modelos específicos foram desenvolvidos (Smyth, 1989; Bartlett, 1990; Wallace, 1991; Borges, 2016), os quais de acordo com seus idealizadores, devem atuar como parâmetros descritivos para a prática reflexiva, de modo cuidadoso, pois “a prática reflexiva não pode ser uma rubrica prescritiva de habilidades a serem ensinadas [aos professores]; de fato, vê-la dessa forma reverte para as próprias suposições tecnicistas que a prática reflexiva deveria exilar”⁴⁸ (Edwards; Thomas, 2010, p. 404). Desse modo, nas próximas subseções apresento quatro modelos de educação reflexiva úteis à EdPLA, dos quais: 1) modelo sequencial de educação reflexiva (Smyth, 1989); 2) modelo cílico de educação reflexiva (Bartlett, 1990); 3) modelo profissionalizante de educação reflexiva (Wallace, 1991); 4) modelo caótico de educação reflexiva (Borges, 2016).

2.5.1.1. Modelo Sequencial de Educação Reflexiva de Smyth (1989)

Um dos primeiros constructos de educação reflexiva foi proposto por John Smyth em 1989. Em seu modelo, o autor, embasado principalmente em Paulo Freire, apresenta uma tentativa de empoderar os professores através da prática reflexiva, a qual, em seu entender, inicia-se com a conscientização por parte dos professores de suas próprias alienações. Para o autor:

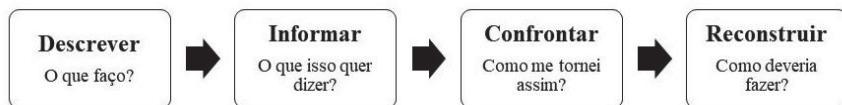
A noção de empoderamento (mesmo que esteja se tornando um termo usado em demasia) tem a ver com o fato de os professores assumirem o controle de aspectos de suas vidas sobre os quais foram impedidos de ter acesso no passado (Fried, 1980a). A intenção é criticar e revelar as tensões que existem entre práticas de ensino específicas e os contextos culturais e sociais mais amplos nos quais elas estão inseridas.⁴⁹ (Smyth, 1989, p. 11)

⁴⁸ “reflective practice cannot be a prescriptive rubric of skills to be taught [to teachers]; in fact, to see it in this way reverts to the very technicist assumptions reflective practice was meant to exile.”

⁴⁹ “The notion of empowerment (even if it is becoming an overused term) has to do with teachers taking charge of aspects of their lives over which they have been prevented from gaining access in the past (Fried, 1980a). The intention is to critique and uncover the tensions that exist between particular teaching practices and the larger cultural and social contexts in which they are embedded.”

Na opinião de Smyth (1989), se os educadores quiserem compreender a natureza das forças que influenciam positiva ou negativamente seu trabalho e, porventura, alterá-las, eles precisam se envolver em quatro formas de ação, as quais são caracterizadas por um número de estágios sequenciais, que podem ser vinculados a uma série de perguntas, das quais: 1) descrever ... o que eu faço?; 2) informar ... o que isso significa?; 3) confrontar... como cheguei a ser assim?; 4) reconstruir... como eu poderia fazer as coisas de forma diferente?

FIGURA 02 – MODELO DE SMYTH (1989)



FONTE: o autor, baseado em Smyth (1989) e Borges (2016)

A primeira fase, *descrever ... o que eu faço?*, envolve, como mencionado por Smyth (1989), uma descrição detalhada e objetiva dos eventos ou ações que ocorreram. O foco está em capturar o que ocorreu sem qualquer análise ou interpretação. O objetivo é criar um relato claro e preciso da situação. Na segunda etapa, *informar ... o que isso significa?*, requer que o indivíduo que reflete explore e esclareça as intenções por trás de suas ações. Isso envolve considerar as metas, o contexto e as respostas dos outros. O objetivo é entender as razões e as motivações das ações tomadas.

O terceiro momento, *confrontar... como cheguei a ser assim?*, requer do indivíduo, em conformidade a Smyth (1989), exame crítico de suas próprias crenças, suposições e valores que influenciaram suas ações. Esse estágio trata de identificar e desafiar quaisquer suposições ou preconceitos subjacentes. Envolve uma reflexão profunda sobre as implicações das ações e seu alinhamento com os valores pessoais ou profissionais.

No estágio final, *reconstruir... como eu poderia fazer as coisas de forma diferente?*, o foco muda para ações futuras. O profissional considera estratégias ou abordagens alternativas que poderiam ser usadas em situações semelhantes. Esse estágio visa integrar novos *insights* e aprendizados à prática futura, melhorando e refinando, assim, o comportamento profissional (Smyth, 1989).

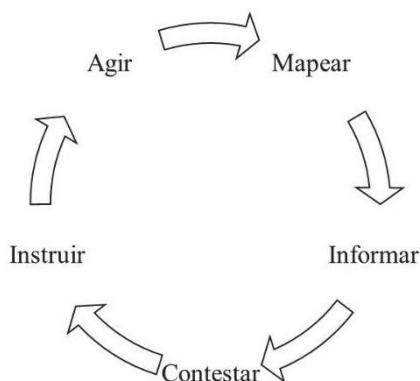
No contexto brasileiro de EdPLA, Liberali (2004, 2012), por exemplo, opta por utilizar o modelo de Smyth (1989) para discutir sobre o discurso do professor-formador e do professor-aluno em cursos de educação continuada, procurando entender quais são e como emergem as

reflexões que são reveladas nessa interação. Com os resultados das reflexões de seu trabalho, a autora desenvolveu várias outras perguntas, inseridas na fase sequencial descrever-informar-confrontar-reconstruir que vão além daquelas já propostas por Smyth (1989) e que visam servir de instrumentalização aos educadores no exercício do ensino reflexivo.

2.5.1.2. *Modelo Cílico de Educação Reflexiva de Bartlett (1990)*

Bartlett (1990, p. 202), antes de propor seu modelo reflexivo de EdPLA, enfatiza que o professor reflexivo seria aquele que “avalia as origens, propósitos e consequências de seu trabalho em todos os níveis”. O autor, segundo Borges (2016), baseia-se no trabalho de Smyth (1989), reconciliando vários outros estudos sobre o professor reflexivo, para a discussão de cinco fases cíclicas (não necessariamente sequenciais) que constituem o processo de ensino reflexivo, são eles: 1) mapear; 2) informar; 3) contestar; 4) avaliar; 5) agir. Bertlett (1990) destaca que seu modelo cílico, embora não seja rígido, oferece uma abordagem sistemática para que os professores façam escolhas ponderadas e comprometidas com um ensino eficaz.

FIGURA 03 – MODELO DE BARTLETT (1990)



FONTE: o autor, baseado em Bartlett (1990) e Borges (2016)

No parecer de Bertlett (1990), o *mapear* envolve a observação e a coleta de dados sobre a prática de ensino. Como elucidado pelo teórico, uma das melhores ações para desenvolver esse estágio seria através da escrita de diários de ensino, dado que eles permitem a descrição detalhada e a análise cuidadosa de diversas experiências educacionais. Nesses diários, as descrições devem incluir ações rotineiras, conversas, incidentes críticos, crenças pessoais sobre o ensino e eventos externos que influenciam o ensino, e sua redação deve ser feita imediatamente após o ensino para captar novas percepções e aumentar a consciência sobre

as práticas de ensino, servindo como o primeiro passo para uma reflexão e compreensão mais profunda.

Após mapear as práticas, crenças e influências, deve-se partir para o *informar*, momento no qual interpretam-se as observações para descobrir significados mais profundos. Essa fase reflexiva envolve revisitar e expandir os registros iniciais, individualmente ou em colaboração, para obter entendimento mais aprofundado. Essa etapa pretende identificar as razões por detrás das práticas e lidar com as incertezas a elas inerentes, buscando a melhor abordagem possível por meio de escolhas embasadas.

Bertlett (1990) chama o terceiro momento de *contestar*. Essa fase envolve examinar criticamente e desafiar as ideias de ensino e as estruturas que as sustentam, geralmente por meio de discussões com colegas, alunos, pais e membros da comunidade externa, para descobrir as suposições que moldam a práticas. Ao questionar essas suposições, revelam-se contradições. A compreensão dessas contradições ajuda a navegar na complexa combinação de aprimoramento do ensino, manutenção da posição profissional e atendimento aos requisitos institucionais, revelando agendas visíveis e ocultas em nossas práticas.

Contestar práticas de ensino, ecoando Bertlett (1990), leva naturalmente à exploração de abordagens alternativas. Desse modo, o próximo estágio da prática reflexiva seria o *avaliar*, que conecta o pensamento reflexivo com a busca de métodos que se alinham ao novo entendimento. Uma maneira prática de avaliar é perguntar: Quais seriam as consequências para o aprendizado se eu mudasse...? Isso pode envolver a consideração de quais interesses são atendidos nas avaliações dos alunos, a negociação de metas de aprendizado e critérios de avaliação com os aprendentes e a garantia de que esses critérios sejam transparentes e comunicados publicamente.

Ao tratar da última fase de seu modelo reflexivo cíclico, Bertlett (1990), cita Freire (1972), argumentando que reflexão sem ação é verbalismo, enquanto ação sem reflexão é ativismo. Logo, seria necessário terminar toda reflexão com o *agir*. Essa fase envolve a implementação de novas ideias sobre o ensino após mapear as práticas atuais, descobrir razões e suposições subjacentes, examiná-las criticamente, avaliar alternativas e, em seguida, agir com base nessas percepções.

2.5.1.3. Modelo Profissionalizante de Educação Reflexiva de Wallace (1991)

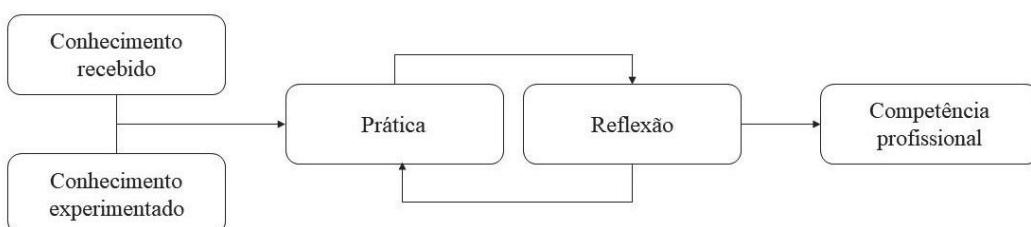
Wallace (1991) descreve três grandes modelos de educação profissional: o modelo artesanal, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo. O modelo artesanal é baseado na

imitação de bons profissionais, no qual os aprendizes observam e emulam os métodos e práticas de profissionais experientes, aprendendo por meio da prática observacional e replicação. O modelo da ciência aplicada, por sua vez, é fundamentado na racionalidade técnica, na qual o ensino é estruturado em teorias científicas e na aplicação dessas teorias, desenvolvendo competências profissionais através da aplicação de conhecimento teórico em contextos práticos. Por fim, há o modelo reflexivo, que se fundamenta na prática reflexiva para o desenvolvimento da competência profissional.

O modelo reflexivo de Wallace (1991) envolve ciclos contínuos de reflexão, nos quais o profissional alterna entre a recepção de conhecimento teórico e a experimentação desse conhecimento na prática. Esses ciclos facilitam a integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, permitindo uma compreensão mais profunda e aplicada do conteúdo. Além disso, promovem o aperfeiçoamento contínuo das habilidades e competências profissionais através da análise crítica e reflexão sobre a prática, fomentando a autonomia profissional e a capacidade de inovação na resolução de problemas e na adaptação a novos desafios no contexto educacional.

No contexto brasileiro de EdPLA, Abrahão (2002, 2014) discute a educação inicial de professores de línguas considerando como mais produtiva a utilização do modelo de Wallace (1991). Além disso, para Abrahão (2002, p. 69), a competência profissional em Wallace deve ser entendida “como um conceito dinâmico, como algo que nunca é atingido, que precisa ser sempre buscado por meio do ciclo reflexivo”.

FIGURA 04 – MODELO DE WALLACE (1991)



FONTE: o autor, baseado em Wallace (1991) e Borges (2016)

2.5.1.4. *Modelo Caótico de Educação Reflexiva de Borges (2016)*

Borges (2016), após discussão sobre os modelos reflexivos de EdPLA de Smyth (1989), Bertlett (1990) e Wallace (1991), propõe seu modelo caótico de desenvolvimento

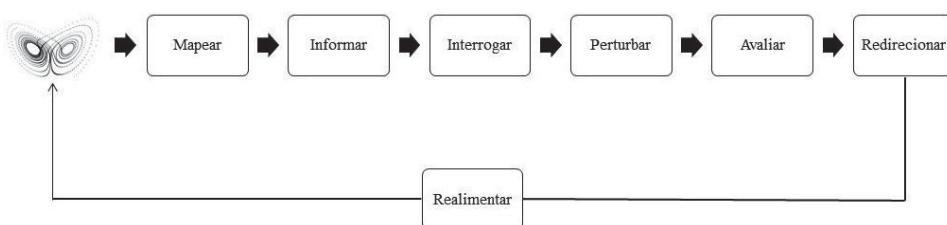
reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. Em seu modelo, Borges (2016) realiza uma releitura complexa/caótica do modelo de Bartlett (1990).

A teoria da complexidade/caos, conforme Baranhuke Jr. (2021), representa um novo paradigma científico. Trata-se de um arcabouço que resulta do entrelaçamento de diversas teorias de vários campos do saber, visando compreender a realidade de modo sistêmico, e vendo os fenômenos como sistemas caóticos, ou seja, sistemas altamente sensíveis às condições iniciais e às retroalimentações.

Tendo os pressupostos do caos em mente, Borges (2016) opta por utilizar os termos *mapear* (observação e coleta de evidências do próprio ensino), *informar* (busca dos significados por detrás do mapeamento) e *avaliar* (busca por caminhos alternativos) de Bartlett (1990) e recontextualiza os termos “contestar” para *interrogar* (procura por inconsistências na relação dizer-fazer) e “agir” por *redirecionar* (tentativa de ação em conformidade com as reflexões feitas), tendo por finalidade aproximar-se do vocabulário utilizado na teoria da complexidade.

No entanto, diferentemente de Bertlett (1990), a autora insere uma nova etapa, chamada de *perturbar*, entre os momentos interrogar e avaliar. Segundo ela, perturbar seria as diferentes ações realizadas pelo professor formador, visando dinamizar o sistema reflexivo em ação dos professores-alunos. Ademais, ela introduz outra etapa ao modelo, chamada *realimentar*, que em linhas gerais, significa introduzir no sistema os resultados gerados por ele mesmo para serem utilizados como novos dados de entrada.

FIGURA 05 – MODELO DE BORGES (2016)



FONTE: o autor, baseado em Borges (2016)

Borges (2016) ressalta que seis das etapas (mapear, informar, interrogar, perturbar, avaliar e redirecionar) podem sofrer alterações a qualquer momento, uma vez que todo sistema em ação, não é só reflexivo, mas imprevisível e adaptável, enquanto que, somente após um ciclo completo de reflexão, que abranja as seis etapas, o sistema deve ser realimentado.

Acredito que o Modelo Caótico de Educação Reflexiva de Borges (2016) é o modelo de EdRPLA mais relevante, uma vez que ele propõe uma reorganização integrativa de modelos anteriores, como os de Smyth (1989), Bartlett (1990) e Wallace (1991), com mudanças de nomenclaturas. Ademais, ele é intrinsicamente influenciado pela teoria da complexidade/caos, a qual é imprescindível para o estudo de sistemas caóticos como o ensino de línguas, o desenvolvimento da linguagem e a própria EdPLA (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015; Baranhuke Jr. e Borges, 2019; Baranhuke Jr., 2021, 2023).

Assim, opto por adotar esse modelo como macroestrutura para a condução de minha pesquisa de intervenção pedagógica. Essa escolha se justifica, primeiramente, porque o modelo se mostra o mais abrangente entre aqueles discutidos, oferecendo um arcabouço teórico-metodológico capaz de potencializar a reflexão no processo de aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente. Além disso, alinho-me pessoalmente à concepção complexa da linguagem e do ensino de línguas adicionais, de modo que minha própria filiação epistemológica e ontológica reforça a adequação do modelo caótico às questões investigadas nesta tese.

2.6. SÍNTESE

Neste capítulo, realizei uma revisão bibliográfica concisa sobre a EdRP. Primeiramente, apresentei um panorama das origens dessa abordagem. Em seguida, analisei os diferentes tipos e níveis de reflexão possíveis. Posteriormente, defini educação reflexiva e examinei quatro modelos distintos para essa abordagem, finalizando com uma breve consideração sobre a recepção dessa perspectiva.

Assim sendo, pude perceber que a reflexão é tanto uma característica humana quanto um movimento educacional ao ser atrelada a EdP e a EdPLA a partir da década de 1980. Enquanto abordagem educacional, a perspectiva foi altamente influenciada por teóricos como Dewey (1933), Stenhouse (1975) e Schön (1983; 1987). Além disso, Farell (2018) categorizou a prática reflexiva em três tipos: 1) reflexão-na-ação; 2) reflexão-sobre-a-ação; 3) reflexão-para-a-ação; identificando também, três níveis: 1) descritivo; 2) comparativo; 3) crítico.

De modo geral, seguindo o entendimento dos autores consultados, EdRPLA é um processo cognitivo acompanhado de um conjunto de posturas e atitudes em que os ensinantes coletam sistematicamente informações sobre suas crenças, mundividências e práticas e, ao dialogar criticamente consigo mesmo e com os outros, utilizam esses dados para tomar decisões embasadas sobre sua atuação dentro e fora da sala de aula.

Para que tal prática seja desenvolvida, modelos de educação reflexiva como os de Smyth (1989), Bartlett (1990), Wallace (1991) e Borges (2016) são ferramentas úteis, desde que não encaradas como técnicas a serem aplicadas cegamente.

Quanto à recepção da reflexão na EdP, Pimenta (2006) e Alarcão (2011) observam que ela rapidamente se tornou uma tendência dominante nas ciências da educação, recebendo uma avassaladora recepção. Contudo, essa aceitação rápida também gerou críticas. Autores como Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992) e Contreras (1997) argumentaram que a reflexão não deve ser reduzida a um processo técnico ou individual, mas deve considerar os contextos sociais e institucionais. Farell (2022) criticou a redução da reflexão a uma atividade mecânica de solução de problemas. Pimenta (2006) enfatizou que a reflexão deve ser tanto individual quanto coletiva, e critica o possível "praticismo".

Assim, comprehendo que a EdRP se configura como um campo indispensável para compreender a complexidade do trabalho docente. Longe de assumir um caráter meramente técnico, percebo a reflexão como um processo investigativo, crítico e situado, no qual o professor revisita suas ações, confronta suas crenças, mobiliza conhecimentos teóricos e, sobretudo, assume um posicionamento ético diante de sua prática e de seu papel social. Nessa direção, entendo a EdRP como um caminho formativo que potencializa o desenvolvimento profissional e favorece uma atuação mais consciente e contextualizada.

Em síntese, concluo que a EdRP, quando incorporada à formação de docentes de línguas adicionais, fortalece a construção da identidade profissional, amplia a capacidade de lidar com contextos desafiadores e promove um ensino mais crítico, inovador e transformador. Vejo-a, portanto, como uma perspectiva que não apenas reconhece o professor como sujeito ativo de sua aprendizagem, mas também o posiciona como agente capaz de intervir em sua prática e em seu contexto social, ressignificando-se continuamente. Dessa forma, reafirmo a EdRP como um pilar educativo que dialoga com as demandas da contemporaneidade e contribui para a consolidação da EdPLA como campo científico e profissional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento em detalhes a intervenção pedagógica desenvolvida ao longo desta pesquisa. Primeiramente, descrevo minuciosamente o processo de planejamento da trilha de aprendizagem, destacando os objetivos pedagógicos que nortearam sua elaboração e os critérios adotados para a seleção e organização das atividades. Em seguida, discuto como a primeira versão da trilha foi estruturada e implementada, utilizando como base os registros em meus diários de campo e as narrativas produzidas pelos alunos, ou seja, apresento os dados gerados de forma integral.

Inicialmente, retomo concepções de diferentes autores que compreendem a pesquisa como um processo sistemático de busca por respostas, marcado por racionalidade, criticidade e rigor acadêmico. Na sequência, detalho os principais aspectos que estruturam o percurso investigativo: a natureza (básica ou aplicada), a abordagem (quantitativa, qualitativa ou mista), os objetivos (exploratórios, descritivos ou explicativos) e o procedimento metodológico adotado. Esse movimento permite explicitar as escolhas feitas no delineamento da investigação, situando-a dentro das classificações consagradas na literatura e justificando sua adequação ao objeto de estudo. Assim, cada subseção discorre sobre um desses elementos, compondo um quadro coerente que sustenta a elaboração, a implementação e a análise da pesquisa aqui apresentada.

3.1. TIPO DE PESQUISA

Conforme Dörnyei (2007), pesquisar é, de modo geral, buscar respostas a perguntas feitas. Uma atividade que nos engajamos cotidianamente. Por exemplo, quando vamos ao supermercado e comparamos preços e produtos a fim de obter o melhor custo-benefício, estamos realizando uma pesquisa. Nesse mesmo sentido, Demo (2003, p. 36-37) esclarece que “Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-a como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. Contudo, em contexto acadêmico, a definição de pesquisa assume características específicas. Walliman (2011, p. 7), por ilustração, ressalta que:

Pesquisa é um termo muito geral para uma atividade que envolve descobrir, de forma mais ou menos sistemática, coisas que você não sabia. Uma interpretação mais acadêmica é que pesquisa envolve descobrir coisas que ninguém mais conhecia. É fazer avançar as fronteiras do conhecimento.

Dessa forma, enquanto atividade nuclear da ciência, a noção de pesquisa é ampliada. Dörnyei (2007) esclarece que, nesse sentido, uma pesquisa seria a busca racional, organizada e sistemática por respostas para perguntas de pesquisa ou para problemas identificados. Nessa mesma linha argumentativa, as conceptualizações feitas por Kerlinger (1970), Dominowski (1980) e Leedy (1989), respectivamente, de pesquisa como “investigação sistemática, controlada, empírica e crítica de hipóteses sobre relações presumidas entre fenômenos naturais” (Kerlinger, 1970, p. 8), “uma atividade de descoberta de fato” (Dominowski, 1980, p. 2) e “um procedimento pelo qual tentamos sistematicamente, e com o apoio de fatos demonstráveis, a resposta a uma questão ou solução de um problema” (Leedy, 1989, p. 5) coadunam-se.

Por outro lado, alguns autores definem pesquisa por meio da caracterização de suas etapas. Gil (2002, p. 17) destaca que “[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Nunan (1992, p. 3) diz que “pesquisa é um processo de investigação sistemática, consistindo em três elementos ou componentes: (1) uma pergunta, problema, ou hipótese, (2) dados, (3) análise e interpretação de dados”. Já, Perry Jr. (2017, p. 8) afirma que “pesquisa é o processo pelo qual perguntas são feitas, e respostas buscadas por meio de coleta, análise e interpretação dos dados”.

Assim sendo, com base nos autores supracitados, uma pesquisa acadêmica seria um inquérito ou exame minucioso, sistêmico, reflexivo e crítico realizado com o objetivo de responder a uma pergunta, um problema, ou uma hipótese, recorrendo à geração, análise e interpretação de dados, visando promover refinamento científico.

Tendo essa noção de pesquisa em mente, metodólogos como Gil (2002), Dörnyei (2007), Gerhardt e Silveira (2009) e Paiva (2019) afirmam ser necessário ainda eleger a modalidade de pesquisa adequada ao objeto de estudo, bem como defini-la quanto à sua abordagem, sua natureza, seus objetivos, seus procedimentos, além de especificar os instrumentos de geração e de análise de dados, o contexto da pesquisa e os participantes, os quais, detalho a seguir.

3.1.1. Natureza

Em decorrência de sua natureza, a pesquisa científica pode ser categorizada em dois tipos distintos: 1) básica; 2) aplicada. Gil (2002) explica que a *pesquisa básica* surge do desejo intrínseco do conhecimento, buscando gerar novos *insights* que impulsionem o avanço da

ciência, sem necessariamente visar uma aplicação prática imediata. Por outro lado, a *pesquisa aplicada* emerge da necessidade de entender para agir de forma mais eficiente, com o intuito de resolver problemas específicos e gerar conhecimentos direcionados à aplicação prática.

Nesse cenário, minha pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que seu objetivo é produzir saberes direcionados à solução de um problema concreto: a ausência de sistematização e de discussões específicas sobre AELAs na EdRP. Trata-se, assim, de um interesse situado e local, que, ao mesmo tempo, contribui para o avanço do conhecimento científico de forma mais ampla.

3.1.2. Abordagem

Em relação à sua abordagem, uma pesquisa acadêmica pode ser definida como quantitativa, qualitativa ou mista (quali-quant). Nos postulados de Dörnyei (2007), uma *pesquisa qualitativa* envolve procedimentos de coleta de amostras que resultam em dados numéricos, os quais são analisados principalmente por métodos estatísticos. Por sua vez, uma *pesquisa qualitativa* abrange procedimentos de coleta de dados abertos e não numéricos, analisados por métodos não estatísticos. Finalmente, uma *pesquisa mista* envolve diferentes combinações de procedimentos qualitativos e quantitativos, seja no nível de geração de dados ou de análise.

Em relação a minha tese, apto por abordá-la de modo qualitativo, pois:

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32)

Ademais, como Minayo (2001) enfatiza, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, o que se adequa à realidade educacional que me debruço, a EdRP. Assim sendo, a abordagem qualitativa possibilita acessar de maneira mais profunda os elementos simbólicos e subjetivos presentes na realidade investigada, oferecendo condições para interpretar as nuances que permeiam o fenômeno, algo que dificilmente seria captado por métodos exclusivamente quantitativos.

3.1.3. Objetivos

Com base em seus objetivos, segundo Gil (2007), as pesquisas científicas podem ser classificadas em três grupos: 1) pesquisa exploratória; 2) pesquisa descritiva; 3) pesquisa explicativa. A *pesquisa exploratória* é conduzida quando há escasso conhecimento prévio sobre o tema em estudo. Seu propósito primordial é investigar de maneira preliminar e abrangente um tema, fenômeno ou problema de pesquisa, a fim de obter uma compreensão inicial e identificação de possíveis direções para investigações mais detalhadas no futuro. Por sua vez, a *pesquisa descritiva* pretende retratar características ou fenômenos existentes em uma determinada população, ou situação. Seu foco principal é descrever de forma precisa e detalhada as características, comportamentos, atitudes ou opiniões de um grupo específico. Por fim, a *pesquisa explicativa* busca identificar relações de causa e efeito entre variáveis. Seu principal propósito é explicar por que um determinado fenômeno ocorre e como variáveis específicas influenciam esse fenômeno.

Tendo por base o objetivo geral de minha tese, que é verificar os efeitos da implementação de uma trilha de aprendizagem sobre AELA, fundamentada nos pressupostos da EdRP, em uma turma do curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma instituição pública de ensino superior paranaense, minha pesquisa enquadra-se no âmbito da pesquisa exploratória, especialmente porque o tema a ser abordado na trilha de aprendizagem (AELAs), junto da perspectiva adotada (EdRP) não são exploradas conjuntamente na literatura especializada.

No entanto, em decorrência da realização da pesquisa exploratória, acabo por realizar também a pesquisa descritiva e explicativa, uma vez que descrevo de modo pormenorizado o processo de elaboração, aplicação e avaliação das atividades desenvolvidas na trilha de aprendizagem e, também, busco compreender os resultados alcançados por meio dos dados gerados.

3.1.4. Procedimento

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) e Paiva (2019), é fundamental selecionar um procedimento metodológico específico para o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica. Essa escolha, para as autoras, deve ser orientada pelas características do estudo em questão. Assim sendo, no contexto de minha pesquisa, o procedimento metodológico adotado é a pesquisa de tipo intervenção pedagógica (doravante, PTIP).

Antes de adentrar às características particulares das PTIPs, é pertinente compreender, em primeiro lugar, as bases epistemológicas do que seria uma pesquisa-intervenção. Rocha (2003) esclarece que esse tipo de investigação entende a realidade em uma perspectiva pós-estruturalista, a qual investiga a vida de coletividades em sua diversidade qualitativa. Em outras palavras, ela tem por meta acompanhar práticas, criando espaços de questionamentos, os quais permitem extraír significado das formas estabelecidas.

Pesquisas-intervenções vão na contramão do positivismo científico, dado que a noção de neutralidade na relação sujeito-objeto se dissolve. A subjetividade do pesquisador não constitui uma dificuldade, algo a ser superado ou justificado no tratamento dos dados, configurando-se, antes de tudo, como uma condição ao próprio conhecimento. Rocha (2003) evidencia que:

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. (Rocha, 2003, p. 67)

Dessa forma, o ato de inquirir possui caráter desarticulador de práticas e de discursos, inclusive os produzidos cientificamente, substituindo-se a fórmula “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer”.

Kroeff, Gavillon e Ramm (2020) destacam que na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador-participante-fenômeno transforma-se no aspecto crucial da produção do conhecimento, uma vez que ela determina os caminhos da pesquisa. A partir do momento em que o pesquisador entra no contexto, no qual se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já se constituem numa intervenção. Ademais, para os pesquisadores, os dados de uma pesquisa são produzidos e não extraídos de uma realidade independente do observador.

A proposição de uma pesquisa-intervenção, para Alvarez e Passos (2012), compreende a delimitação de um tema de pesquisa e a construção de uma estratégia metodológica que envolve a produção de um contexto de experiência específica. É na interface entre esses elementos que emerge o campo empírico da pesquisa, não apenas como uma localidade geográfica, mas como um território existencial constituído das relações entre as práticas e os saberes do pesquisador.

Agora, no que tange especificadamente as PTIPs, de acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58), elas

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Em concordância com os autores, essas pesquisas são fundamentalmente aplicadas, ou seja, têm como objetivo contribuir para a solução de problemas práticos. Além disso, elas se assemelham aos experimentos, na medida em que ambos buscam explorar novas abordagens e observar seus resultados.

Gil (2002) explica que um experimento envolve principalmente a identificação do objeto de estudo, a seleção das variáveis que podem afetá-lo e a definição dos métodos para controlar e observar os efeitos dessas variáveis sobre o objeto. Todavia, uma PTIP, como enfatizam os metodólogos, não se concentra no controle das variáveis que poderiam influenciar os efeitos da intervenção. Isso ocorre porque o objetivo não é estabelecer relações causais, fazer generalizações ou prever resultados. Em vez disso, o foco está em descrever detalhadamente os procedimentos executados, avaliá-los e oferecer explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentados nos dados gerados e nas teorias pertinentes.

As pesquisas interventivas possuem semelhanças também com as pesquisas-ações. Thiollent (1988) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por sua vez, Fonseca (2002, p. 34-35) esclarece que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso com a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Os pontos de convergência entre a pesquisa-ação e a PTIP, conforme resumido por Damiani *et al.* (2013), incluem a busca por produzir mudanças, a tentativa de resolver

problemas, o caráter aplicado, o diálogo com um referencial teórico e a produção de conhecimento. No entanto, existem pontos que as diferenciam. Muitos metodólogos associam a pesquisa-ação a uma orientação social-emancipatória, enquanto na PTIP esse não é necessariamente o foco primordial. Apesar de as PTIPs buscarem promover avanços educacionais, elas não priorizam objetivos sociais de forma tão contundente. Outra diferença estaria no quesito participação que, no planejamento e na implementação de uma pesquisa-ação, envolveria todos os participantes (Thiolent, 2009). Por outro lado, nas PTIPs, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como resolvê-lo, embora permaneça receptivo às críticas e sugestões, levando em conta as possíveis contribuições dos sujeitos participantes da intervenção para o aprimoramento subsequente do trabalho.

Damiani *et al.* (2013) registra que a qualidade das PTIPs deve ser atribuída à combinação de dados obtidos por diferentes instrumentos, à reflexão, análise e interpretação desses dados e, sua validação comunicativa. Isto é, uma PTIP tem sucesso quando o pesquisador intervém pedagogicamente, gera dados, por meio de diferentes instrumentos, analisa sistematicamente os dados gerados na intervenção e reporta de modo escrito seus achados.

Damiani *et al.* (2013) destaca que as principais críticas a esse método de pesquisa advêm de uma visão positivista e cartesiana de ciência, dado que “pesquisas do tipo intervenção pedagógica [são] classificadas como projetos de ensino ou de extensão e seus relatórios como relatos de experiências”. Os autores, porém, registraram que esse tipo de argumentação não se justifica pelas características destacadas acima (semelhança com os experimentos e com as pesquisas-ações), que lhe confere legitimidade científica.

A opção por esse procedimento em específico não é aleatória, ela decorre do reconhecimento de que investigar práticas de ensino e de aprendizagem profissional exige não apenas descrição de fenômenos, mas também a proposição de caminhos e a análise de seus efeitos. Nesse sentido, ela se mostra adequada por dois motivos principais. Primeiro, porque se alinha à minha identidade de professor-pesquisador, que não concebe a sala de aula como espaço de mera transmissão, mas como lugar de experimentação, reflexão e construção compartilhada de conhecimento. Segundo, porque permite articular teoria e prática, dado que as escolhas didáticas são fundamentadas em referenciais teóricos, mas são igualmente testadas e ressignificadas no contato com os estudantes.

Diante do exposto, surge um questionamento inevitável: de que forma uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica pode ser devidamente estruturada e desenvolvida em termos científicos? Para responder a essa questão, apresento, na próxima subseção, a elaboração de um

plano de intervenção, entendido como etapa fundamental para o planejamento, a implementação e a avaliação da proposta investigativa.

3.1.4.1. *Plano de Intervenção*

No que diz respeito ao roteiro e/ou passo a passo necessário para a realização de uma PTIP, Damiani *et al.* (2013) prescrevem dois momentos: 1) elaboração do problema de pesquisa; 2) criação de um plano de intervenção.

Gil (2002, p. 23) define *problema de pesquisa* como uma “questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”, ou seja, seria um enunciado interrogativo passível de tratamento científico. Dessa forma, para que uma ponderação se torne “pesquisável”, ela deve, sob a orientação de Gil (2002), envolver variáveis testáveis, manipuláveis e observáveis. Assim sendo, como elucidado na introdução desta tese, meu problema de pesquisa é: em que medida a integração dos princípios da EdRP em uma trilha de aprendizagem influencia o desenvolvimento profissional de futuros docentes?”

Em seu turno, Damiani *et al.* (2013) ressaltam que o *plano de intervenção* é o instrumento responsável, em uma PTIP, pelo planejamento e implementação da intervenção e a avaliação de seus efeitos. Para tanto, os metodólogos defendem a necessidade da adoção de pelo menos um método de intervenção e de um método de avaliação da intervenção, que detalho a seguir.

3.1.4.1.1. *Método de Intervenção*

Para Damiani *et al.* (2013), o método da intervenção refere-se à descrição das escolhas pedagógicas feitas durante o planejamento da implementação, as quais, segundo eles, precisam ser relatadas pormenorizadamente, explicitando principalmente seu embasamento teórico. O pesquisador deve, nesse momento, detalhar de forma abrangente como foi o processo de planejamento da intervenção e justificar a seleção de determinadas atividades, estratégias, práticas de ensino em detrimento de outras, por exemplo. No caso de minha pesquisa, utilizei-me da pesquisa bibliográfica como procedimento de elaboração da trilha de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é um método utilizado em diversas áreas do conhecimento para coletar, revisar e analisar informações disponíveis em fontes bibliográficas, tais como livros, artigos de periódicos, teses, dissertações, relatórios técnicos, entre outros documentos escritos.

Paiva (2019) destaca que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado, ou seja, ela visa reunir e sintetizar o conhecimento existente sobre um determinado tema ou problema de pesquisa. Macedo (1994, p. 13) conceitua esse tipo de pesquisa da seguinte maneira:

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Paiva (2019) chama atenção ao fato de que nesse tipo de investigação ocorre muito mais do que somente seleção, leitura e compilação de materiais teóricos. O pesquisador deve, segundo a autora, organizar, apontar, comparar, resumir, avaliar etc., as brechas, as lacunas e os equívocos presentes em seu cache de dados.

Corbin e Straus (2008, p. 38) listaram sete usos da literatura técnica: 1) ser uma fonte de comparações; 2) estimular a sensibilidade e a percepção; 3) fornecer um cachê de dados com pouca interpretação; 4) gerar perguntas para observações iniciais e entrevistas; 5) estimular perguntas durante a análise; 6) sugerir áreas para amostras; 7) confirmar ou refutar resultados.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam que a realização de uma pesquisa bibliográfica envolve geralmente os seguintes passos: 1) formulação do problema de pesquisa; 2) identificação de fontes; 3) seleção de fontes; 4) leitura e análise dos materiais; 5) síntese e organização das informações.

Para Allen (2017), o grande desafio de uma pesquisa bibliográfica é determinar as fontes. Segundo ele:

um pesquisador eficiente é capaz de determinar a extensão da informação necessária; acessar as informações necessárias de forma efetiva e eficiente; avaliar criticamente as informações e suas fontes; incorporar as informações selecionadas em sua base de conhecimento; usar as informações de forma eficiente para atingir um propósito específico; compreender as questões sociais, legais e econômicas em torno das informações e acessar e usar a informação de forma ética e legal.

Importante destacar que há diferença entre uma pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura, que é parte integrante de todo e qualquer tipo de pesquisa. A primeira utiliza-se de fontes bibliográficas para responder perguntas, enquanto, a segunda, faz uma varredura do que é conhecido sobre a temática a fim de que o estudioso “não reinvente a roda!” (Macedo, 1994, p. 13).

Uma vez construída a trilha de aprendizagem a partir da pesquisa bibliográfica, processo que será descrito no capítulo 4, procedi à sua aplicação no contexto investigado, o que possibilitou a geração dos dados desta pesquisa.

3.1.4.1.2. Método de avaliação da Intervenção

O *método de avaliação da intervenção*, no entendimento de Damiani *et al.* (2013), visa explicitar os dispositivos de geração e análise de dados utilizados para capturar os resultados da intervenção. Aqui, o investigador deve expor esses dispositivos, fundamentando sua escolha com base em conceitos derivados da teoria metodológica. No caso de minha pesquisa utilizei como instrumento de geração de dados dois procedimentos distintos: 1) diário de campo; 2) narrativas de aprendizagem. Esses instrumentos servem para gerar dados, no sentido de analisar a intervenção na perspectiva do professor e dos alunos, respectivamente.

Em relação aos diários de campo, Roese *et al.* (2006) destacam que essa técnica de geração de dados teve sua origem nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades inexploradas utilizavam cadernos, nos quais registravam suas práticas cotidianas, suas viagens, seus experimentos etc. Dessa forma, os pesquisadores afirmam que o trabalho de Malinowski (1922) é pioneiro na utilização de diários.

Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 150), o diário de campo configura-se como um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ele é visto como um instrumento para registro de dados coletados ou produzidos no tempo de permanência no campo de pesquisa. Nesse mesmo sentido, Beaud e Weber (1998, p. 94) dizem que um diário é o lugar “onde se anotam, dia após dia, com um estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa”. No diário se traz para o debate os conhecimentos e saberes dos pesquisadores, propostas e ações, suas angústias, desejos, avanços e dificuldades (Pezzato; L'abbate, 2011). Logo, o diário de campo se constitui como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões tomadas.

Para Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo de um diário de campo deve ser descritivo e reflexivo. Segundo os referidos autores, as *notas descritivas* são as mais extensas, devido ao esforço empregado para registrar detalhadamente os acontecimentos no campo empírico. O objetivo, nessa fase do registro, é o de “captar uma fatia da vida” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152), pois, a realidade não pode ser totalmente descrita. As *notas reflexivas*, citadas pelos autores, agregam um relato pessoal do observador. É a fase do registro mais subjetiva que

enfatiza “especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 165).

Em relação à estrutura dos diários de bordo, Roese *et al.* (2006) recomendam que, na primeira página de cada conjunto de anotações, haja um cabeçalho com título, data, horário e local da observação, nome do observador e o número do referido conjunto. Abaixo do cabeçalho deve haver duas colunas: uma maior, à esquerda, para o registro das anotações do observador, e; outra menor, à direita, para as posteriores anotações do pesquisador, no sentido de facilitar a codificação e posterior análise desses dados.

Na opinião de Cachado (2021), a principal vantagem do uso de diários de campo é de natureza epistemológica, uma vez que, ao serem analisados, eles podem levar o pesquisador a melhorar as perguntas de pesquisa, a tecer conclusões e a gerar novas hipóteses.

No que tange a minha pesquisa, o diário de campo é o instrumento pelo qual o professor, ao utilizar a trilha de aprendizagem desenvolvida, faz sua contribuição ao processo de geração de dados para a pesquisa. Nesse momento da intervenção, meu papel de pesquisador é momentâneo e artificialmente “suspenso” para que meu “eu-professor” manifeste-se mais livremente. Assim sendo, ao final de cada encontro, o professor preenche seu diário de bordo, o qual segue o modelo a seguir.

FIGURA 06 – MODELO DE DIÁRIO DE BORDO

ENCONTRO: DATA: HORÁRIO: LOCAL:	ANOTAÇÕES	NOTAS DO PESQUISADOR
--	------------------	-----------------------------

FONTE: O autor.

No que diz respeito às narrativas de aprendizagem, conforme delineado por Bruner (1987), no âmago da existência humana reside a propensão à narração, dado que as pessoas vivem vidas historiadas e são, por natureza, contadores de histórias. Dessa forma, desde a aurora da humanidade até os dias atuais, contamos histórias orais, escritas, visuais, gestuais, conceituais, multimodais etc., para os outros e para nós mesmos, sobre os outros e sobre nós mesmos, ao mesmo tempo, em que somos narratários e personagens dessas histórias.

Se, por um lado, produzir, compreender, interpretar e refletir sobre narrativas são práticas tão antigas quanto a própria civilização (Bruner, 1987), por outro, de acordo com

Clandinin e Rosiek (2007, p. 35), “o que soa novo é a emergência de metodologias narrativas”. Logo, historicamente, é possível afirmar que é recente pensar na realização de pesquisas científicas com caráter narrativo ou na utilização de narrativas como conhecimento científico.

Uma narrativa de aprendizagem, conforme Carr (2001), é um instrumento usado para descrever e avaliar, normalmente de modo escrito, o processo de aprendizagem de um indivíduo, sendo também uma forma de documentar esse processo. Elas são utilizadas para identificar elementos significativos que influenciam o processo de aprendizagem. São especialmente eficazes para ilustrar como os aprendizes lidam com desafios, resolvem conflitos e persistem perante uma dificuldade, pois, ao escreverem suas histórias, os alunos acabam incluindo seus interesses, pontos fortes e fracos, opiniões, crenças, habilidades, conhecimento e sentimentos.

A escolha desse instrumento de geração de dados se deve ao fato de que, no entendimento de Elbaz (1990), as “histórias são o material de ensino, a paisagem em que vivemos como professores e investigadores e através da qual o trabalho dos professores pode ser visto como fazendo sentido” (p. 32). Carr (2001, p. 92) ainda ressalta que “as histórias podem capturar a complexidade das estratégias de aprendizagem situada mais a motivação”.

Desse modo, ao concluir a trilha de aprendizagem, os alunos foram convidados a elaborar suas narrativas de aprendizagem, colaborando diretamente para a geração dos dados desta pesquisa. Em conjunto, as reflexões registradas pelo professor em seu diário de campo e as percepções dos estudantes, expressas nas narrativas, configuram-se como as principais fontes de dados da intervenção. No total, foram produzidas quatro entradas no diário de campo e doze narrativas de aprendizagem, documentos disponibilizados nos apêndices desta tese (cf. Apêndices 01 e 02).

Para a posterior análise dos dados, adoto uma abordagem mista, que articula dois movimentos complementares: 1) análise teórica, estabelecendo relações entre os dados e os referenciais conceituais mobilizados; 2) análise temática, buscando compreender sentidos emergentes nas narrativas e no diário. Essa triangulação metodológica fortalece a consistência da análise e amplia as possibilidades interpretativas.

Em um primeiro momento, examino os dados à luz da literatura sobre EdRP. Nesse movimento, estabeleço como categorias iniciais os tipos de reflexão (na-ação, sobre-a-ação e para-a-ação) e os níveis de reflexão (descritiva, comparativa e crítica). Essa classificação permite observar não apenas a ocorrência de processos reflexivos, mas também a densidade e a profundidade com que se manifestaram nas narrativas dos licenciandos e no diário de campo do professor-pesquisador.

Em uma etapa complementar, articulo esses movimentos reflexivos com a noção de saberes docentes (pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais) e com as dimensões da identidade docente (profissionalização, profissionalidade e profissionalismo). Esse cruzamento possibilita compreender de que maneira os participantes mobilizaram, ressignificaram e integraram conhecimentos, valores e compromissos éticos próprios da docência, evidenciando a constituição de uma identidade profissional em processo. Assim sendo, os tipos e níveis de reflexão, somados aos saberes e às dimensões identitárias, atuam como categorias de análise capazes de revelar aspectos profundos da aprendizagem profissional.

Reconhecendo, entretanto, que uma leitura apenas sob a lente teórica não daria conta da complexidade dos dados, avanço, então, para uma análise temática. Conforme Braun e Clark (2006, p. 6), análise temática:

é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes. No entanto, ela muitas vezes também vai mais longe do que isso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa (Boyatzis, 1998)⁵⁰.

Para a sua realização, as pesquisadoras sugerem a realização de seis fases e/ou etapas, as quais denominam como: 1) familiarizando-se com seus dados; 2) gerando códigos iniciais; 3) buscando por temas; 4) revisando temas; 5) definindo e nomeando temas; 6) produzindo o relatório.

Da realização da análise temática, emergem quatro categorias centrais: emoções, crenças, potencialidades/propiciamentos e desafios/limitações, que ampliam a compreensão dos efeitos da trilha de aprendizagem, ao revelar não apenas como os sujeitos refletiram, mas também sobre o quê refletiram. Desse modo, tornou-se possível desvelar dimensões cognitivas, afetivas e sociais implicadas no processo de desenvolvimento profissional docente.

De modo sumário, minha pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois busca oferecer soluções concretas para um problema prático, ao mesmo tempo em que contribui para o avanço científico. Sua abordagem é qualitativa, uma vez que privilegia a compreensão de significados, percepções e processos subjetivos. Quanto aos objetivos, enquadra-se no campo da pesquisa exploratória, ainda que também incorpore dimensões descritivas e explicativas, ao detalhar procedimentos e buscar compreender os efeitos das práticas desenvolvidas. O procedimento

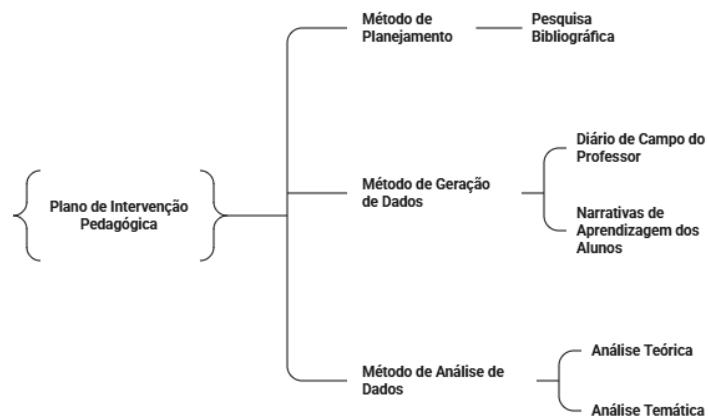
⁵⁰ “*Thematic analysis is a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data. It minimally organises and describes your data set in (rich) detail. However, it also often goes further than this, and interprets various aspects of the research topic (Boyatzis, 1998).*”

adoptado é o da PTIP, por permitir intervir no processo formativo e, ao mesmo tempo, analisá-lo criticamente.

O desenvolvimento metodológico seguiu dois momentos principais. O primeiro consistiu no método de intervenção, no qual, a partir de pesquisa bibliográfica, elaboro uma trilha de aprendizagem que fundamenta teoricamente as escolhas pedagógicas. Esse planejamento contempla a seleção de estratégias e atividades e culmina em sua implementação em uma turma de Licenciatura em Letras-Inglês de uma instituição pública paranaense. O segundo momento correspondeu ao método de avaliação da intervenção, realizado por meio de dois instrumentos de geração de dados: o diário de campo do professor, no qual registrei minhas reflexões após cada encontro, e as narrativas de aprendizagem dos alunos, nas quais eles relataram suas percepções e experiências ao final da trilha.

A análise dos dados ocorre em dois movimentos complementares. O primeiro é uma análise teórica, na qual articulo os registros e narrativas com aspectos reflexivos, além das dimensões dos saberes docentes e da identidade profissional. O segundo movimento foi uma análise temática, que possibilita identificar padrões de significado a partir da codificação e organização dos dados. De modo gráfico, o plano de intervenção se resume da seguinte forma:

FIGURA 07 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



FONTE: O autor.

3.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto em que minha pesquisa se insere é o Ensino Superior. A escolha por esse cenário educacional foi deliberada, em virtude de que a temática investigada, AELAs, referir-se a uma área tradicionalmente desenvolvida ao nível Superior em cursos de Licenciatura em

Letras: a EdPLA. Desse modo, para a realização da pesquisa, uma universidade estadual paranaense foi selecionada como instituição coparticipante da pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

De acordo com seu site institucional, a instituição é uma das mais jovens Universidades do Estado do Paraná, surgindo no ano de 1990 da fusão de duas Faculdades. A partir do ano de 1997, após concluir seu processo de reconhecimento, a instituição iniciou seu processo de expansão, implantando novos cursos em diversas áreas do conhecimento, contanto atualmente com 40 cursos de graduação, diversos cursos de pós-graduação ao nível de especialização *lato sensu* e 17 programas *stricto sensu*.

Instalada na região central do Estado, a instituição conta com mais de cinquenta municípios em sua região da abrangência, compreendendo uma população de mais de 1 milhão de habitantes, para os quais oferece, além das oportunidades de formação superior com cursos de graduação e de pós-graduação, uma variada gama de serviços que propiciam maior desenvolvimento regional. Além disso, com a expansão de ofertas pela modalidade de Educação a Distância, a universidade atinge quase a totalidade das regiões do Paraná.

A deliberação por essa universidade em específico se deve ao fato de me vincular a ela enquanto servidor público estadual, atuando como professor colaborador no Departamento de Letras de um de seus campi, e por obter a autorização do referido departamento para a realização da pesquisa com uma de minhas turmas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês, com funcionamento no período noturno. Esse curso teve sua criação em 1974 e seu reconhecimento em 1978. Desde então, o referido curso foi reestruturado mais de cinco vezes, como conta em seu Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC). A reestruturação mais recente iniciou no ano de 2020 e nela preconizou-se a formação de:

profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos e literários, em língua inglesa, a compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente [e] cujo desenho curricular articula as teorias e as práticas necessárias à formação de professores para atuarem no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior com a Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas. (PPC, 2019, p. 5)

Em relação aos sujeitos-participantes da pesquisa, eles se delimitam a mim, enquanto professor aplicador da trilha, e aos meus alunos de uma disciplina intitulada Prática de Ensino em Língua Inglesa I, disciplina essa ofertada no primeiro ano do curso de Letras Inglês. A disciplina em questão conta com uma carga horária anual de 136 horas/aula e propõe em sua ementa:

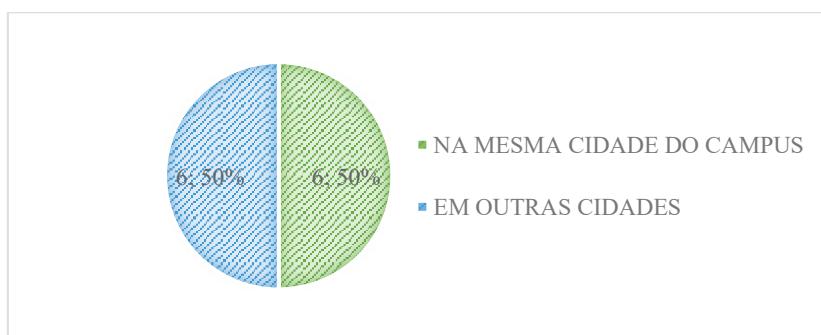
Atividades de pesquisa do cotidiano escolar por meio de projetos de pesquisa ou de ensino ou extensão, que possibilitem ao acadêmico o contato com a gestão escolar e o contexto pedagógico no Ensino Fundamental. Estudo e desenvolvimento de pesquisas relativas à formação e identidade docente e ao contexto do ensino aprendizagem de Língua e Literaturas de Língua Inglesa. (PPC, 2019, p. 29)

No período letivo de 2024, havia quinze alunos matriculados, dos quais uma matrícula foi cancelada e no decorrer do ano houve duas desistências. Assim sendo, ao final da disciplina doze alunos a concluíram com êxito, dos quais todos optaram por participar da pesquisa após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o número CAAE 83706124.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 7.259.909, emitido em 30 de novembro de 2024, e assinatura do Termo de Registro de Consentimento Livre e Informado (cf. Anexos 01).

No intuito de caracterizar os doze alunos, sujeitos-participantes da pesquisa, elaborei um formulário online contendo as seguintes perguntas: 1) Em que cidade você reside? 2) Qual é a sua idade? 3) Qual é a sua raça? 4) Qual é o seu gênero? 5) Qual é o seu nível de escolaridade? 6) A língua portuguesa do Brasil é a sua língua materna? 7) Qual língua adicional você estuda em seu curso de graduação? 8) Como você avalia a sua proficiência na língua adicional que está cursando na graduação? 9) Você possui mais alguma língua adicional em seu repertório linguístico? 10) Você trabalha? 11) Você já trabalhou como professor de línguas? Após a coleta das respostas, o cenário abaixo foi delineado:

Em relação à localização geográfica dos participantes, 6 alunos residem na mesma cidade onde está localizado o campus da universidade, representando 50% dos participantes. Por sua vez, os outros 50%, também 6 alunos, moram em cidades vizinhas, situadas em um raio de até 55 km da localização física do campus.

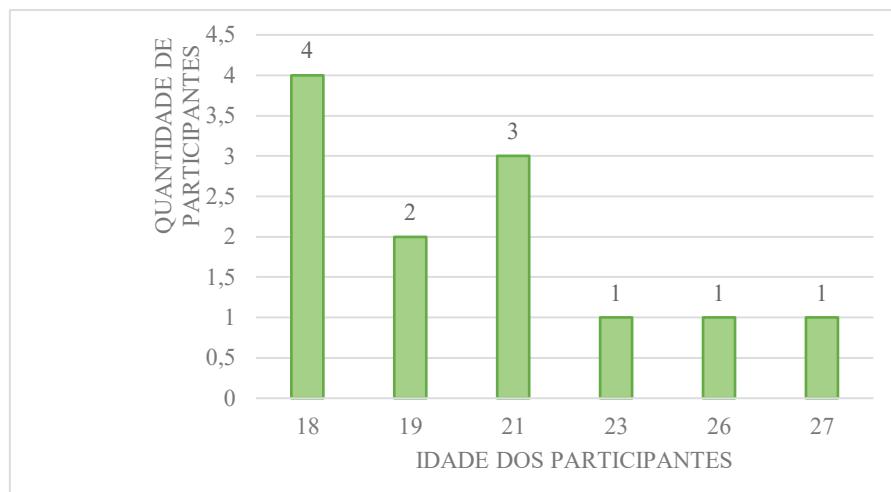
GRÁFICO 01 – LOCAL DE RESIDÊNCIA PARTICIPANTES



FONTE: O autor.

Quanto à idade dos participantes, quatro alunos têm 18 anos, dois alunos têm 19 anos, três estão com 21 anos e os demais têm 23, 26 e 27 anos. Dessa forma, a média de idade dos participantes é de 20 anos.

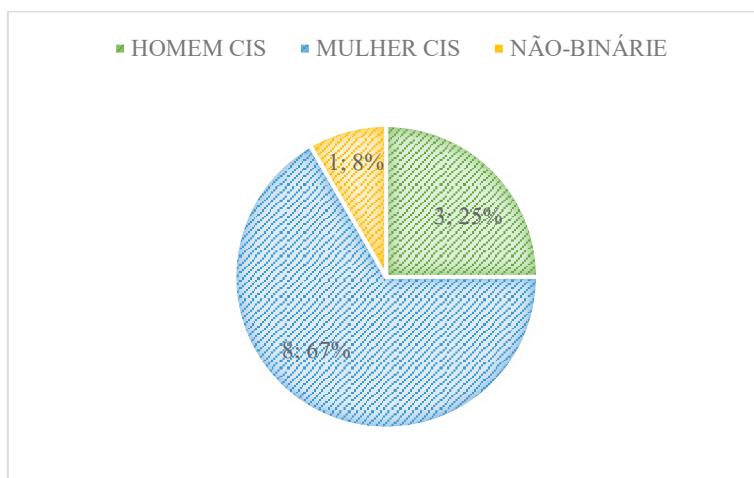
GRÁFICO 02 – IDADE DOS PARTICIPANTES



FONTE: O autor.

No que diz respeito ao gênero, 3 alunos se autodeclararam homens cisgênero, o que representa 25% dos participantes; 8 se autodeclararam mulheres cisgênero, representando 67%; e 1 se identificou como não-binárie, correspondendo a 8% dos participantes.

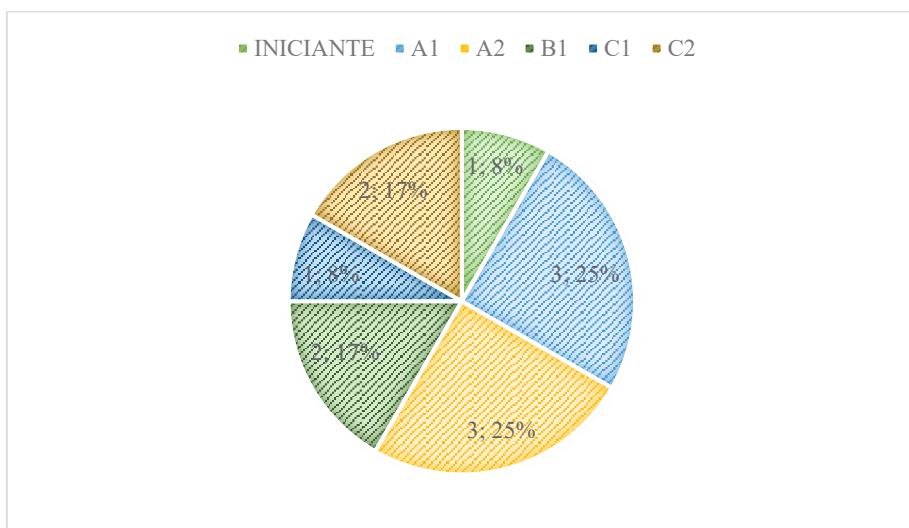
GRÁFICO 03 – GÊNERO DOS PARTICIPANTES



FONTE: O autor.

Em relação à raça, todos os 12 participantes se autodeclararam brancos. Ademais, todos possuem graduação incompleta em termos de escolaridade. Todos têm a língua portuguesa do Brasil como língua materna e estudam a língua inglesa como língua adicional na graduação. No entanto, seus níveis declarados de proficiência variam: um participante indicou nível iniciante, três declararam nível básico (A1), três nível básico superior (A2), dois selecionaram nível intermediário (B1), um nível avançado (C1) e dois nível proficiente (C2).

GRÁFICO 04 – NÍVEL LINGUÍSTICO EM LÍNGUA INGLESA



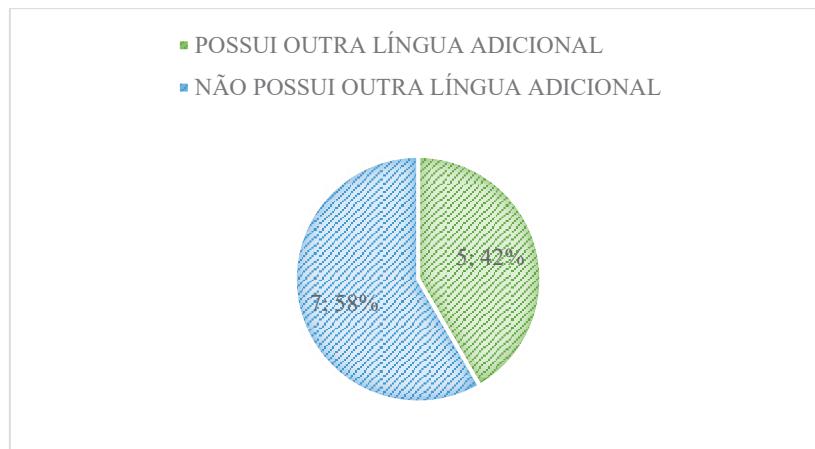
FONTE: O autor.

Além da língua inglesa, cinco alunos (42% do total) declararam conhecimento em outra língua adicional em seu repertório linguístico, sendo, em todos os casos, o espanhol. Os demais sete alunos (58%) não possuem outra língua adicional além do inglês (cf. Gráfico 5).

Relativamente ao exercício profissional, 75% dos participantes (nove alunos) trabalham em turnos contrários aos horários do curso, enquanto 25% (três alunos) não trabalham e, portanto, podem se dedicar integralmente às atividades da universidade (cf. Gráfico 6). As funções desempenhadas pelos participantes incluem auxiliar de produção, escrivão, estagiário, professor e secretário escolar.

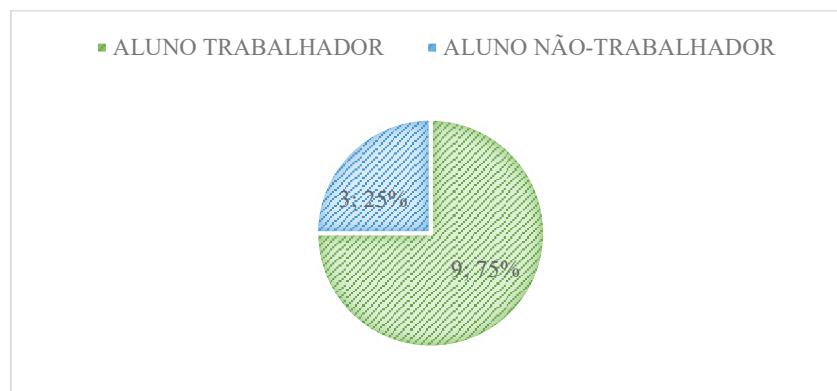
Por fim, quanto à atuação como professores de línguas, dois participantes (17%) já lecionaram na educação infantil, no ensino fundamental e em escolas de idiomas. Os demais (83%, ou 10 alunos), ainda não exerceram a docência (cf. Gráfico 07).

GRÁFICO 05 – PRESENÇA DE OUTRAS LÍNGUAS ADICIONAIS



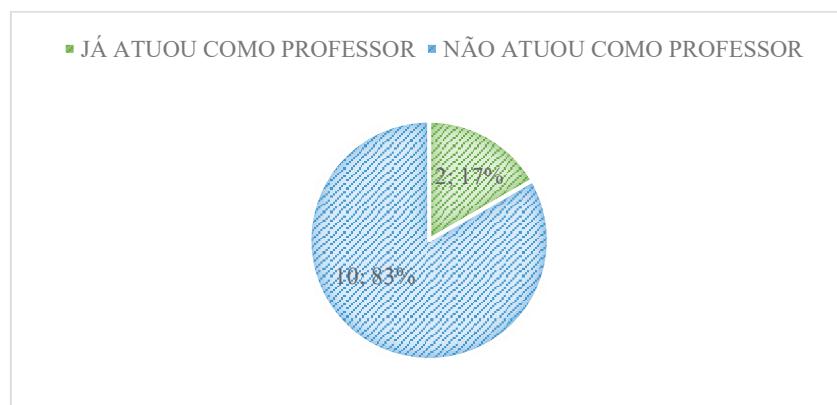
FONTE: O autor.

GRÁFICO 06 – NÚMERO DE PARTICIPANTES TRABALHADORES



FONTE: O autor.

GRÁFICO 07 – NÚMERO DE PARTICIPANTES PROFESSORES



FONTE: O autor.

3.3. USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para fins de revisão da linguagem, utilizei ferramentas de Inteligência Artificial (IA), incluindo ChatGPT, Perplexity e Claudi.ai. Ressalto que todas as ideias, análises e conclusões apresentadas nesta tese são de minha autoria, e que o uso das ferramentas de IA se restringiu exclusivamente à melhoria da redação e da clareza do texto.

Toda supervisão, validação e autoria intelectual do manuscrito permanecem sob responsabilidade do autor humano. O uso das ferramentas seguiu práticas éticas, não incluindo fabricação de dados, plágio, manipulação de figuras ou qualquer outra prática que comprometa a integridade científica. Dessa forma, a utilização de IA nesta pesquisa visa apenas aprimorar a comunicação escrita, sem influenciar o conteúdo acadêmico ou os resultados apresentados.

4. PLANEJANDO A TRILHA DE APRENDIZAGEM

Como destacado no capítulo anterior, a pesquisa bibliográfica foi selecionada como procedimento metodológico responsável pela elaboração da trilha de aprendizagem sobre AELAs. Esse tipo de pesquisa caracteriza-se, como visto, pelo levantamento, seleção e análise de textos sobre determinado tema com o intuito de desenvolver o conhecimento científico. Para sua implementação, Gil (2002), Gerhardt e Silveira (2009) e Paiva (2019) destacam cinco etapas, das quais: 1) formulação do problema de pesquisa; 2) identificação de fontes; 3) seleção de fontes; 4) leitura e análise dos dados; 5) síntese e organização das informações.

Primeiramente, em relação ao *problema de pesquisa*, na introdução, defini-o da seguinte maneira: em que medida a integração dos princípios da EdRP em uma trilha de aprendizagem influencia o desenvolvimento profissional de futuros docentes? Tendo essa problemática em mente, realizei, nos capítulos 1 e 2 a revisão da literatura especializada sobre EdP, EdPLA e EdRP. Logo, de maneira indireta acabei desenvolvendo parcialmente uma pesquisa bibliográfica, cujas conclusões são as seguintes:

Ao sobrevoar a história geral da EdP, com base principalmente em André (2010), percebi que EdP é uma ciência autônoma e independente, a qual engloba a EdPLA como um de seus subdomínios, embora em alguns contextos possa ser encarada como subárea da linguística aplicada. O início da EdPLA, década de 1990, foi desafiador, porém, as duas primeiras décadas do século XXI foram bastante profícias, havendo um rápido crescimento no número de estudos, o que, consequentemente, favoreceu o estabelecimento da área.

Inicialmente, adotou-se uma perspectiva técnico-instrumental para a aprendizagem da docência, mas, gradativamente, passou-se a adotar uma perspectiva sociocultural, centrada no desenvolvimento pessoal do professor, fato esse que apontou a necessidade da reflexão no desenvolvimento de professores de línguas.

A reflexão, enquanto um movimento educacional, atrela-se à EdP a partir da década de 1980 e à EdPLA nos anos 2000. Essa perspectiva foi altamente influenciada por teóricos como Dewey (1933), Stenhouse (1975) e Schön (1983, 1987). Em relação aos tipos de reflexão, Farell (2018) destaca a reflexão-sobre-a-ação, reflexão-na-ação e a reflexão-para-a-ação. Em cada um dos tipos de reflexão, níveis distintos podem ser alcançados, dos quais: nível descritivo, nível comparativo e nível crítico.

Ao atrelar-se à EdPLA, a educação reflexiva passa a ser vista como um processo cognitivo acompanhado de um conjunto de posturas e atitudes, nas quais os educadores linguísticos coletam sistematicamente informações sobre suas crenças, mundividências e

práticas e, ao dialogar criticamente consigo mesmos e com os outros sobre elas, utilizam esses dados reflexivos para tomarem decisões embasadas sobre sua atuação dentro e fora de sala de aula. Para que tal prática seja desenvolvida, diferentes modelos de educação reflexiva, como os de Smyth (1989), Bartlett (1990), Wallace (1991) e Borges (2016), são apontados como ferramentas úteis, desde que não encaradas como conjunto de técnicas a serem aplicadas rígida e cegamente, dos quais acredito que o modelo de Borges (2016) é o mais adequado.

Quanto à recepção da reflexão no EdP, Pimenta (2006) e Alarcão (2011) destacam uma avassaladora recepção positiva. Contudo, essa aceitação rápida não teve tanta longevidade, pois, críticas contundentes de autores como Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), Contreras (1997), Pimenta (2006) e Farell (2022) foram levantadas. Apesar das críticas, a maioria dos teóricos e dos próprios críticos acreditam na validade da reflexão para a EdP e para a EdPLA se incorporada de forma realmente reflexiva.

Contudo, o aprofundamento da pesquisa sobre AELAs é o que passo a desenvolver a seguir.

4.1. ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Nesta seção, realizo uma breve revisão/pesquisa bibliográfica sobre AELAs. Primeiramente, contextualizo a temática em uma perspectiva mais ampla. Em seguida, apresento diferentes definições daquilo que seria uma AELA. Posteriormente, ao tomar as atividades como um gênero da linguagem, elenco e discuto seus elementos composicionais e suas manifestações. Além disso, enfatizo a problemática do agrupamento e da avaliação de AELAs, concluindo o capítulo com uma breve síntese das discussões apresentadas.

4.1.1. Contextualização

Uma prática pedagógica característica do trabalho docente é o desenvolvimento de materiais de ensino. Conforme os postulados de Tomlinson (2001, 2023), *desenvolvimento de materiais* é o nome dado ao campo acadêmico que “estuda os princípios e procedimentos da elaboração, implementação e avaliação de materiais de ensino de línguas”⁵¹ (Tomlinson, 2001, p. 66). O termo “material”, de acordo com o teórico, engloba qualquer recurso que possa ser utilizado para facilitar a aprendizagem de uma língua, podendo ser de natureza linguística,

⁵¹ “studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials”.

visual, auditiva, cinestésica, multimodal etc. Tendo em vista a abrangência dessa área acadêmica, nesta tese, foco minhas discussões sobre uma das possíveis facetas desse campo de pesquisa, as AELAs.

Elaborar, aplicar e avaliar AELA é uma prática amplamente realizada pelos professores, embora, pouco estudada no âmbito acadêmico. A literatura teórica sobre essa temática em específico não é extensa nem nacional, nem internacionalmente. Desse modo, pesquisas desenvolvidas por Rosely Perez Xavier, professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Denise Lino de Araújo, professora titular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), destacam-se nesse contexto e são fundamentais para qualquer estudo sobre a temática.

O termo *atividade*, como destaca Araújo (2017), é amplamente usado. Contudo, a pesquisadora, alerta que “utilizamos essa nomenclatura há muito tempo e agimos como se os sentidos estivessem estabilizados e como se todos, iniciantes e veteranos, ao usarem as mesmas expressões, se referissem aos mesmos objetos” (Araújo, 2017, p. 27), o que não é o caso. Ellis *et al.* (2020, p. 10) compartilham da mesma ressalva feita por Araújo (2017), dado que, segundo o autor, “este termo é ambíguo”⁵².

Além da problemática conceitual/terminológica, Araújo (2017) enfatiza que a elaboração de atividades, de modo geral, é vista por educadores e pesquisadores como uma prática integrante do saber experiencial dos docentes. No entendimento de Tardif (2002, p. 48-49), esse saber seria o:

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessário no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Como consequência, defende-se, mesmo de modo inconsciente, que “é elaborando atividades que o professor aprende a elaborar atividades!” (Araújo, 2017, p. 25). Dito de outro modo, somente a “intuição pedagógica” dos professores seria necessária para que eles fossem capazes de criar atividades. Essa crença acaba por fazer com que os professores apenas reproduzam atividades, as quais foram feitas por outrem, o que não é garantia de “exemplares coerentes de exercícios bem elaborados e teoricamente sustentados” (Araújo, 2017, p. 26), visto que “atividades escolares são eventos de letramento localmente situados [...] que só têm sentido

⁵² “This term is ambiguous.”

quando são levados em consideração os interlocutores específicos em processo de ensino-aprendizagem” (Araújo, 2017, p. 24). De modo geral, essa visão fossilizada de elaboração de atividades acaba por desenvolver professores copistas-reprodutores, em vez de educadores reflexivos.

Araújo (2017, p. 24) destaca que “Não são raros os exemplos de desconexão entre a teoria supostamente defendida pelo licenciando ou professor e os exercícios que a materializam”. Portanto, de acordo com a pesquisadora, é necessário ensinar aos professores como elaborar atividades, demonstrar a eles como as atividades produzidas se vinculam aos objetivos de ensino e como elas refletem teorias subjacentes à atuação docente.

4.1.2. Definição

Araújo (2017) destaca que o conceito de atividade é polissêmico. Percebo que essa polissemia se manifesta tanto na forma (“atividade escolar”, “atividade de ensino”, atividade didática”, “atividade pedagógica”) quantos nos significados atribuídos a esse fenômeno, os quais me debruço a partir de agora.

Uma das primeiras definições de atividade foi fornecida por Richards e Schmidt (1985). Em suas acepções, uma atividade é “no ensino de línguas, um termo geral para qualquer procedimento de sala de aula que requer que os alunos usem e pratiquem seus recursos linguísticos disponíveis”⁵³.

Em contrapartida, Monteiro (2014, s/p), no glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Minas Gerais (UFMG), definiu atividade como uma forma de organização do trabalho docente. Em sua conceituação:

As atividades didáticas constituem meios de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, que concretizam um conjunto de procedimentos específicos, próprios da situação de ensino-aprendizagem e servem como mediadoras da relação entre os alunos e um objeto de conhecimento ou entre as relações sociais inerentes ao contexto pedagógico.

Araújo (2017), apoiada em Matêncio (2001, p. 107-108), por sua vez, define atividade, como “uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando, ao mesmo tempo, várias

⁵³ “in language teaching, a general term for any classroom procedure that requires students to use and practice their available language resources”.

sequências didático discursivas”. Nessa definição, uma atividade seria um processo educativo multifacetado, interligado via diferentes formas de discurso. Dito de outra forma, uma atividade envolveria a textualização de ações educativas.

Já, no entendimento de Xavier (2023, p. 51):

O vocábulo “atividade” refere-se às inúmeras propostas de trabalho que o professor desenvolve para promover a aprendizagem dos alunos dentro e fora de sala de aula. É um termo genérico ou guarda-chuva envolvendo diferentes tipos de exercícios, atividades comunicativas, tarefas, conversação, jogos, brincadeiras, dinâmicas, pesquisa etc., que diferem entre si pelo seu propósito pedagógico.

Assim sendo, atividade seria um termo usado de maneira ampla para descrever diferentes ações pedagógicas que os professores utilizam para facilitar o aprendizado dos alunos. Essas atividades podem ser variadas, tanto na forma quanto no objetivo, adaptadas para diferentes contextos e finalidades pedagógicas. Nessa mesma linha conceitual, Thornbury (2017, p. 3) expressa que:

Uma atividade é um termo geral para descrever o que os alunos devem fazer, usando a língua-alvo, em qualquer estágio do curso de uma aula, e pode incluir desde exercícios e *drills* (em que o foco está principalmente na manipulação das formas da língua) até tarefas e trabalhos com projeto (em que a ênfase está na criação de interações ou textos significativos). As atividades podem envolver qualquer uma das quatro habilidades da linguagem, ou uma combinação delas – como ouvir e falar, ou ler e escrever. Elas também podem ser organizadas de modo que os alunos realizem a atividade individualmente, em grupos ou como uma classe inteira.⁵⁴

Xavier e Meurer (2007), por suas vezes, conceituaram atividades como um gênero da linguagem⁵⁵, dado que, em conformidade a eles, as atividades expressam um significado ideacional, interpessoal e textual, pois, elas possuem assuntos ou temas, dispõem de interlocutores e apresentam forma textual relativamente estável. Nesse sentido, Xavier (2023, p. 52) informa que:

Nos espaços de educação linguística formal e informal, as atividades de ensino são formas de comunicação com os alunos e apresentam a função social de promover a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, competências, capacidades

⁵⁴ “An activity is a general term to describe what learners are required to do, using the target language, at any one stage in the course of a lesson, and can include anything from exercises and drills (where the focus is primarily on the manipulation of the forms of the language) to tasks and project work (where the emphasis on creating meaningful interactions or meaningful texts). Activities can involve any one of the four language skills, or a combination of these – such as listening and speaking, or reading and writing. They can also be organized so that learners are doing the activity individually, or in pairs or in groups or as a whole class”.

⁵⁵ Diferentes autores utilizam diferentes nomenclaturas, como gêneros textuais, gêneros discursivos. Escolho chamar de gênero(s) da linguagem, seguindo o entendimento de Paiva (2019).

comunicativas etc. (Xavier, 2020). Elas compõem os livros didáticos; e os seus diferentes formatos e tipos diversificam o ensino.

Nessa mesma linha argumentativa, Araújo (2017, p. 24) assinala que “atividades escolares são eventos de letramento localmente situados [...] que só têm sentido quando são levados em consideração os interlocutores específicos em processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, é possível perceber explicitamente que Xavier e Meurer (2007) veem as atividades como gêneros da linguagem e, de forma mais implícita, Monteiro (2014), Araújo (2017) e Xavier (2023) também parecem caminhar para o mesmo entendimento, o qual não é compartilhado por Richards e Schmidt (1985) e Thornbury (2017).

Sob a orientação de Bakhtin (1986), gêneros da linguagem são tipos relativamente estáveis de enunciados que compartilham características comuns de estrutura, estilo e função. Eles são utilizados em contextos específicos de comunicação por interlocutores específicos para atingir determinados objetivos. Os gêneros da linguagem estão sempre ligados à vida social e, por isso, pode-se dizer que são, assim como afirma Marcuschi (2002), eventos discursivos e ideológicos maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem e desaparecem de acordo com as necessidades socioculturais e sociocomunicativas das pessoas.

Nas palavras de Bazerman (2006, p. 23):

Os gêneros textuais são *frames* para a ação social, e moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Constituem os lugares familiares para onde nos dirigimos com o intuito de criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros. Os gêneros são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Portanto, os gêneros da linguagem seriam estruturas textuais prototípicas que possibilitam a ação social, influenciando assim a maneira de pensar e de interagir (Bakhtin, 1986; Swales, 1990, 2004; Marcuschi, 2001, 2002, 2008; Fairclough, 2003; Bhatia, 2004).

Em síntese, após ter visto diferentes, mas complementares, definições sobre atividades, neste trabalho, defino AELA como um gênero da linguagem cuja finalidade é promover experiências de aprendizagem em uma língua adicional, manifestando-se na forma de exercícios, atividades comunicativas e tarefas e tendo como interlocutores envolvidos o elaborador da atividade, o professor (o qual também pode assumir o papel de elaborador) e os alunos.

4.1.3. Elementos Compositonais

Na subseção anterior, ao definir atividade de ensino de línguas como um gênero da linguagem, ressaltei sua função (proporcionar experiências de aprendizagem) e seus interlocutores (o elaborador, o professor e os alunos), não enfatizei sua estrutura composicional, questão essa que realizo a partir de agora.

No que tange as características compostacionais do gênero atividade de ensino de língua adicional, com base em minha interpretação de Araújo (2017) e Xavier (2023), percebo que: 1) atividades são organizadas hierarquicamente; 2) atividades possuem enunciados; 3) atividades podem apresentar informações contextuais.

4.1.3.1. Organizadores Hierárquicos

Uma das características compostacionais do gênero AELA diz respeito ao uso de marcadores hierárquicos. Segundo Simon (1969), é a hierarquia que administra o problema da complexidade de grandes sistemas, pois, ao dividir um sistema em partes menores, ele torna-se mais gerenciável. Em outras palavras, a hierarquização serve para organizar e estruturar sistemas para facilitar sua compreensão e funcionamento. Vale destacar que autores como Gleick (1991), Moran (1995), Capra (2006) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) alertam para que qualquer redução do todo a suas partes é uma operação artificial. Portanto, ao ser realizado, nunca se deve esquecer de que as interações e inter-relações que formam o todo não cessam de acontecer.

No caso específico das AELAs, a forma de hierarquização mais comum ocorre através do uso de organizadores hierárquicos alfanuméricos. Os tipos mais comuns são os numerais árabicos (1, 2, 3, 4, 5...) e/ou romanos (I, II, III, IV, V...) e as letras (a, b, c, d, e...), seguidos por sinais de pontuação do tipo ponto final ou parênteses.

4.1.3.2. Enunciados

Outra característica compostacional do gênero AELA é a utilização de enunciados. Conforme Araújo (2017, p. 38), um enunciado de atividade:

é caracterizado, entre outros aspectos, pela presença de sequências injuntivas através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de ser alcançado, por parte do interlocutor (aluno) um resultado já previamente esperado, mas que lhe cabe demonstrar.

Ecoando Rosa (2003), Araújo (2017) relata que sequências injuntivas estão ligadas ao objetivo de fazer o interlocutor agir em uma determinada direção, ou seja, guia-se textualmente a ação do interlocutor, busca-se fazê-lo agir de uma determinada maneira.

Linguisticamente, as sequências injuntivas são caracterizadas, como detalhado por Araújo (2017), pela utilização de verbos no modo imperativo na forma afirmativa. Bechara (2009, p. 268) define imperativo como modo verbal "destinado a exprimir ordens, apelos, pedidos, conselhos ou exortações", o qual apresenta as formas afirmativa e negativa. Em língua portuguesa, Cunha e Cintra (2013) estabelecem que a formação desse modo verbal ocorre da seguinte forma: 1) imperativo afirmativo com a segunda pessoa do singular (tu): forma-se a partir da terceira pessoa do singular do presente do indicativo, sem o "s" final; 2) imperativo afirmativo com a segunda pessoa do plural (vós): forma-se a partir da segunda pessoa do plural do presente do indicativo; 3) imperativo afirmativo com a primeira pessoa do plural (nós): utiliza-se a primeira pessoa do plural do presente do subjuntivo; 4) imperativo afirmativo com terceira pessoa do singular (você, ele, ela) e do plural (vocês, eles, elas): utiliza-se a terceira pessoa do singular e plural do presente do subjuntivo; 5) imperativo negativo: todas as formas do imperativo negativo são construídas utilizando o presente do subjuntivo, antecedido pela partícula "não".

No que tange a produção de sequências injuntivas em diferentes línguas adicionais, cabe a cada professor verificar o modo de enunciação do imperativo afirmativo e negativo na sua língua alvo. Na língua inglesa, por ilustração, utiliza-se da forma nominal infinitiva dos verbos sem a partícula “*to*” e sem sujeito explícito (Murphy, 2015), por exemplo, “*(You) Go to the board and write your name*”⁵⁶.

Outro modo linguístico de apresentação de enunciados, como elucidado por Araújo (2017), ocorre através da utilização de enunciados interrogativos diretos, por exemplo: “Qual o título do texto?”; e indiretos, por exemplo: “Em relação ao texto, pode-se concluir que:”. A pesquisadora destaca que esse tipo de enunciado exige que os estudantes identifiquem o objetivo da atividade por conta própria, o que pode dificultar a compreensão e a realização do comando requerido na atividade.

Ao tratar dos enunciados, além de lidar com sua composição linguística, Araújo (2017) expressa a importância do estabelecimento de objetivos educacionais, pois, “uma atividade deve estar ligada a pelo menos um tipo de objetivo de ensino, ou seja, uma atividade precisa

⁵⁶ Vá ao quadro e escreva seu nome.

indicar o que será verificado ou avaliado” (Araújo, 2017, p. 29). Assim, discuto sobre objetivos educacionais na próxima subseção.

4.1.3.2.1. Objetivos

O termo “objetivo”, em sentido cotidiano, refere-se àquilo que se quer obter, alcançar, realizar, é um intuito, uma meta. Por sua vez, em contexto educacional, objetivos são, no entendimento de Bloom *et al.* (1956, p. 26), “formulações explícitas dos modos pelos quais se espera que os alunos sejam modificados pelo processo educativo”⁵⁷, isto é, as ações a serem realizadas pelos alunos para que eles aprendam.

Conforme Anderson *et al.* (2001), a Associação Norte Americana de Psicologia solicitou, em 1948, a alguns de seus membros, Benjamin Bloom, Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill, David Krathwohl, que se reunissem para discutir, definir e criar uma taxonomia dos objetivos educacionais. Taxonomia, em concordância a Ferraz e Belhot (2010, p. 422), seria a ciência da “classificação, denominação e organização de um sistema pré-determinado, que tem como resultante um *framework* conceitual para discussões, análises e/ou recuperação de informação”. A missão foi parcialmente concluída em 1956 com a publicação do livro “Taxonomia dos objetivos educacionais: Livro 1: Domínio cognitivo”, do qual advém a famigerada “taxonomia de Bloom”, como o modelo ficou conhecido.

QUADRO 06 – DOMÍNIOS E NÍVEIS DO CONHECIMENTO HUMANO

NÍVEL \ DOMÍNIO	Cognitivo	Afetivo	Psicomotor
1º	Conhecimento	Recepção	Percepção
2º	Compreensão	Resposta	Pré-disposição
3º	Aplicação	Avaliação	Resposta Guiada
4º	Análise	Organização	Resposta Mecânica
5º	Síntese	Categorização	Resposta Completa e Clara
6º	Avaliação		

FONTE: o autor, baseado em Bloom *et al.* (1956).

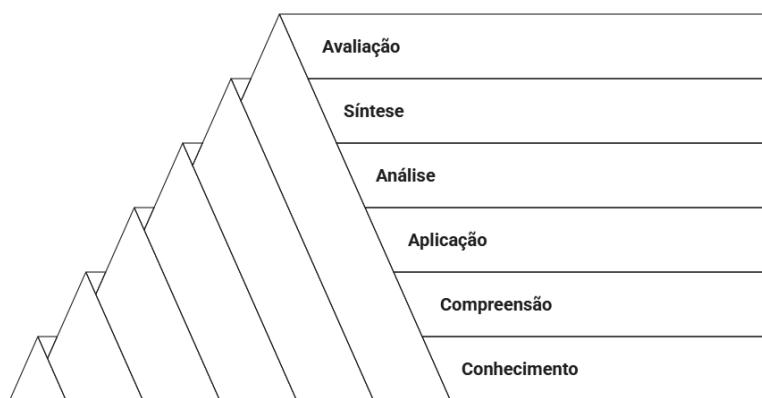
Para Bloom *et al.* (1956), o desenvolvimento humano se dá em três domínios distintos: 1) cognitivo; 2) afetivo; 3) psicomotor. O *domínio cognitivo* está relacionado ao conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades intelectuais. Ele é dividido em seis níveis hierárquicos, que vão do nível mais simples ao mais complexo, dos quais: 1) conhecimento; 2) compreensão;

⁵⁷ “explicit formulations of the ways in which students are expected to be changed by the educative process”.

3) aplicação; 4) análise; 5) síntese; 6) avaliação. O *domínio afetivo* lida com atitudes, valores, apreciações e sentimentos. Ele é dividido em cinco níveis, dos quais: 1) recepção; 2) resposta; 3) avaliação; 4) organização; 5) categorização. O *domínio psicomotor* envolve habilidades físicas e a manipulação de objetos e possui cinco níveis, dos quais: 1) percepção; 2) pré-disposição; 3) resposta guiada; 4) resposta mecânica; 5) resposta completa e clara. Bloom *et al.* (1956) não desenvolveu estudos sobre os domínios afetivo e psicomotor. Eles foram posteriormente desenvolvidos, de acordo com Mendes (2023), por autores como Bloom *et al.* (1972), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002) (Cf. Quadro 06).

Embora os três domínios tenham sido amplamente discutidos e divulgados em momentos distintos e por diferentes pesquisadores, a taxonomia do domínio cognitivo é a mais conhecida e utilizada no contexto educacional (Ferraz; Belhot, 2010; Mendes, 2023). De acordo com Ferraz e Belhot (2010), nessa taxonomia o conhecimento é sequenciado em níveis de complexidade crescente. Dessa forma, para adquirir uma habilidade em um nível cognitivo superior, o aluno deve primeiro dominar a habilidade do nível cognitivo inferior. Logo, uma pessoa só pode compreender um conceito após conhecê-lo, por exemplo. Assim, a taxonomia não é apenas uma organização de objetivos educacionais, mas uma ideologia educacional que organiza hierarquicamente os processos cognitivos segundo sua complexidade cognitiva.

FIGURA 08 – TAXONOMIA DE BLOOM DO DOMÍNIO COGNITIVO



FONTE: o autor, baseado em Bloom *et al.* (1956).

Mendes (2023) registra que na teoria de Bloom *et al.* (1956) o processo de aprendizagem começa com o conhecimento conceitual já memorizado. Em seguida, o estudante deve compreender como o novo conceito se relacionam aos outros já conhecidos, então ele será capaz de aplicar esse conhecimento, por ilustração, na resolução de problemas. Esses três níveis

compõem o grupo de demanda cognitiva mais simples. Apenas quando essas etapas estiverem consolidadas, o indivíduo pode avançar para estágios mais complexos, permitindo a análise, síntese e avaliação do conhecimento (Cf. Figura 08).

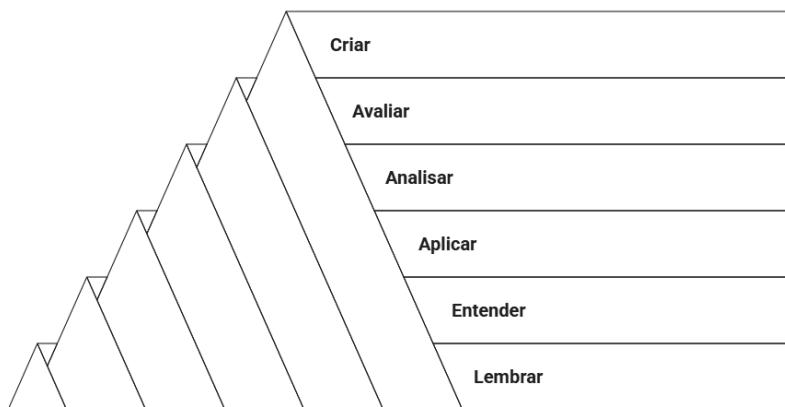
Ferraz e Belhot (2010), sintetizando os trabalhos de Bloom *et al.* (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) e Krathwohl (2002), relacionam os níveis cognitivos a verbos, que podem ser usados para elaborar objetivos educacionais, refletindo os resultados esperados dos alunos, dos quais: 1) conhecimento (enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar, reconhecer); 2) compreensão (alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar, traduzir); 3) aplicação (aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar, praticar); 4) análise (analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar, questionar); 5) síntese (categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar, projetar); 6) avaliação (avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, detectar, estimar, julgar, selecionar).

Muitos trabalhos surgiram após a primeira divulgação da Taxonomia de Bloom. Logo, a Associação Norte Americana de Psicologia, como evidenciam Ferraz e Belhot (2010) e Mendes (2023), sentiu a necessidade de reavaliar e revisar os pressupostos da pesquisa original. Consequentemente, um novo grupo foi formado, o qual divulgou em 2001 uma versão revisada e atualizada da Taxonomia de Bloom, que ficou conhecida como “Taxonomia revisada de Bloom”.

Na taxonomia original, conforme as observações de Ferraz e Belhot (2010) e Mendes (2023), as categorias estavam expressas como substantivos (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação). Na versão revisada, as categorias foram transformadas

em verbos para refletir a natureza dinâmica e ativa da aprendizagem, sendo renomeadas como: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. A grande mudança nessa nova versão ocorreu com a categoria "síntese" que foi renomeada para "criar" e movida para o nível mais alto da hierarquia, acima de "avaliar".

FIGURA 09 – TAXONOMIA REVISADA DE BLOOM



FONTE: o autor, baseado em Anderson *et al.* (2001).

De acordo com Anderson *et al.* (2001) e Ferraz e Belhot (2010), o nível *lembrar* envolve o reconhecimento e a reprodução de conceitos e ideias. Verbos como listar, identificar, nomear, descrever, caracterizar, citar, localizar são característicos desse nível. O nível *entender* se refere ao estabelecimento de conexões entre novos conceitos e ideias com o conhecimento previamente adquirido. Verbos como interpretar, exemplificar, classificar, resumir, inferir, comparar, explicar e parafrasear estão associados a esse nível. O terceiro nível, *aplicar*, diz respeito ao uso do conhecimento em situações específicas ou novas, com verbos como implementar, executar, usar e calcular sendo representativos desse estágio.

Nos níveis mais complexos da taxonomia revisada de Bloom, o nível *analisar* envolve a decomposição do conhecimento e a determinação das relações entre suas partes e a estrutura geral. Verbos como investigar, diferenciar, decompor, organizar, atribuir e contrastar exemplificam esse nível. O nível *avaliar* consiste no julgamento do conhecimento com base em critérios e padrões, sendo verbos como criticar, julgar, validar e opinar característicos dessa etapa. O nível mais complexo é o *criar*, no qual os conhecimentos são reunidos para formar um novo padrão coerente ou uma estrutura original. Verbos como projetar, desenhar, prototipar, construir, idear e inventar são indicativos desse nível.

A versão revisada também introduz uma segunda dimensão ao domínio cognitivo chamada "dimensão do conhecimento", dividida em quatro tipos de conhecimento, dos quais: 1) conhecimento factual (informação básica que os alunos precisam conhecer; 2) conhecimento conceitual (compreensão interrelacional entre elementos de um conjunto mais complexo); 3) conhecimento procedural (saber como fazer algo, habilidades e métodos); 4) conhecimento metacognitivo (consciência e compreensão de processos cognitivos, incluindo os próprios). Mendes (2023, p. 46, grifos da autora) explica que “os substantivos deram a base para a dimensão do conhecimento (DC) já que indicam *o que* deve ser feito e os verbos para a dimensão do processo cognitivo (DPC) porque indicam *como* deve ser feito”.

Segundo Conklin (2005), a Taxonomia de Bloom e sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem é uma das maiores contribuições acadêmicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular o desenvolvimento de seus discentes. Mendes (2023), em seu turno, enfatiza que a taxonomia auxilia aos docentes a desenvolverem instrumentos de avaliação e estratégias de aprendizagem de acordo com os níveis de conhecimento que eles pretendem que os alunos atinjam. Contudo, críticas também foram e são levantadas para com a taxonomia. As principais ressalvas giram em torno de uma suposta simplificação do processamento cognitivo, da rigidez hierárquica e sua consequente linearidade e a ênfase preponderante no domínio cognitivo em detrimento do domínio afetivo e psicomotor.

4.1.3.3. *Informações Contextuais*

A última característica composicional do gênero AELA diz respeito às informações contextuais. Xavier (2023, p. 52), ao tratar das atividades de ensino de línguas, enfatiza que, por elas possuírem significado textual, muitas de suas ocorrências contêm “dados informacionais (*input data*) como figuras, gráficos, textos informativos, conteúdos em vídeo etc.”, isto é, paratextos. Um paratexto, conforme Genette (1987), é como uma área limítrofe entre o que ainda não é e o que já é texto. Ele inclui tudo que envolve ou acompanha um texto, estabelecendo-o como obra e o inserindo no circuito de comunicação. Considerar o paratexto à margem do texto não implica, para o autor, reduzi-lo a um elemento secundário ou acessório, isolado do texto principal. Quando se fala em sua posição marginal, refere-se principalmente à sua localização gráfica, sendo “fora” do texto apenas nesse aspecto.

A presença de paratextos em AELA é opcional a depender do objetivo da atividade, mas, uma vez utilizados esses dados linguísticos e/ou não linguísticos, Xavier (2023, p. 84) alerta que a “[...] instrução deve estabelecer algum elo de coesão entre eles”, ou seja, os

paratextos nunca devem ser usados sem propósito e de maneira desconectada do enunciado da atividade, só para preencher espaço.

4.1.4. Tipos De Atividades

No que diz respeito à tipologia das AELAs, Xavier (2023) destaca três manifestações distintas: 1) exercícios; 2) atividades comunicativas; 3) tarefas. A pesquisadora ressalta que “O que distingue uma atividade da outra é a perspectiva de aprendizagem que cada uma carrega” e a concepção de linguagem empregada.

4.1.4.1. Exercícios

AELA de tipo exercício, no entendimento de Xavier (2023), requer a manipulação de algum aspecto linguístico. Em suas palavras, Xavier (2023, p. 53) define exercício como:

Uma atividade que requer o emprego correto de vocabulário e/ou de formas gramaticais previamente estudadas. Sua função é engajar os alunos na prática do que foi ensinado para promover o domínio do conhecimento linguístico. São atividades altamente guiadas e controladas linguisticamente.

Para a pesquisadora, há três modos distintos de manifestação dos exercícios, dos quais: 1) *drills*; 2) exercícios indutivos de gramática; 3) exercícios situacionais de gramática, também chamadas de “atividades pré-comunicativas” (Littlewood, 1981; Barbirato, 2005, 2016).

No que diz respeito aos *drills*, Xavier (2023) caracteriza-os como exercícios mecânicos com foco na prática de padrões linguísticos a fim de criar hábitos automáticos. Nos *drills*, os professores instruem previamente os alunos de forma dedutiva sobre determinado aspecto linguístico e requer deles a automatização desse conhecimento por meio da prática repetitiva. Os tipos mais comuns de *drills* são os de repetição (o professor diz uma frase e os alunos repetem exatamente o que foi dito), de substituição (os alunos substituem uma palavra na sentença por uma nova palavra fornecida pelo professor), de expansão (os alunos transformam a estrutura da frase conforme indicado pelo professor adicionando novas informações), transformação (os alunos transformam a estrutura da frase conforme indicado pelo professor), restauração (os alunos restauraram uma frase incompleta para sua forma completa) e preenchimento de lacunas (os alunos completam frases com palavras que estão faltando).

Um exemplo de exercício do tipo *drill* pode ser encontrado no livro didático “*Ways*” (Franco; Tavares, 2022), disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No exercício 3 da seção “*Language in Use*”, é solicitado que os alunos preencham lacunas com o verbo haver na forma afirmativa. Interessante notar que há uma tentativa de “disfarce teórico” nessa atividade, pois, ao inserir informações sobre a casa de Anne Frank, educadores podem ser levados a acreditar que estão desenvolvendo atividades de cunho comunicativo e contextualizado, porém, não estão, uma vez que a finalidade continua sendo a prática repetitiva do padrão linguístico em estudo.

FIGURA 10 – EXEMPLO DE EXERCÍCIOS DO TIPO *DRILL*



FONTE: Franco e Tavares, 2022, p. 97.

Os *exercícios indutivos de gramática*, por sua vez, segundo Xavier (2023), buscam, através do fornecimento de amostras linguísticas, fazer com que os estudantes percebam e descubram padrões linguísticos sem a explicitação da regra feita pelo professor. De modo ilustrativo, esse tipo de exercício emerge na obra pedagógica “*Anytime!*” (Marques *et al.*, 2022) do PNLD, na seção “*Language Study*” da primeira unidade. No exercício 1 é fornecido aos estudantes um pequeno *corpus* linguístico formado por três sentenças, as quais apresentam a mesma regularidade gramatical, frases com adjetivos no grau comparativo de superioridade, destacadas graficamente (*input enrichment*). Em seguida, são feitas perguntas, as quais, ao serem respondidas com base no *corpus*, levaram os alunos indutivamente à compreensão da forma linguística (Cf. Figura 11).

Com o advento do movimento comunicativo⁵⁸ no ensino de línguas, os exercícios tomaram outra cara (Xavier, 2023). O objetivo do ensino passou a ser a prática de funções da

⁵⁸ Conforme Borges (2009, 2012), o movimento comunicativo é uma força ontológica presente na área de ensino de línguas adicionais, cuja premissa principal diz respeito ao ensino da língua de forma real, como ela se apresenta no mundo, ou seja, através da comunicação. Esse movimento, no entender da autora, desenhou-se na década de 1970 e influenciou várias abordagens de ensino de línguas como a abordagem comunicativa, a abordagem instrumental e a abordagem comunicacional.

linguagem, como fazer um pedido, recusar convites, recomendar algo, dar direções etc. Portanto, Xavier (2023, p. 56) destaca que “o papel dos exercícios passou da prática estrutural descontextualizada para a prática contextualizada de estruturas”, as quais passaram a ser chamadas de *atividades pré-comunicativas e/ou exercícios situacionais de gramática*.

FIGURA 11 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO INDUTIVO DE GRAMÁTICA

- 1.** Read the sentences and choose the appropriate option to complete the following statements. Write your answers in your notebook.

Bikes are **smaller than** cars.
 Bikes are **more sustainable than** cars.
 A car is **heavier than** a bike.

- a.** The sentences are examples of comparisons between two means of transportation: bicycles (or bikes) and cars. The phrases highlighted in **bold** express **inferiority / superiority**. superiority
- b.** In short (one-syllable) adjectives, like **small**, the suffix **-er / -ing** is added to the base form of the adjective. -er
- c.** In two-syllable adjectives ending in **-y**, like **heavy**, the **y** is omitted and replaced with **-er / -ier**. -ier
- d.** In the case of longer adjectives (of two or more than two syllables), like **sustainable**, the comparison is made with the word **more / much** before the adjective. more

FONTE: Marques *et al.*, 2020, p. 26.

Para Littlewood (1981, p. 8) as atividades pré-comunicativas “visam equipar o aprendiz com algumas das habilidades exigidas para a comunicação, sem verdadeiramente exigir a realização de atos comunicativos”⁵⁹. Um espécime desse tipo de exercício está presente no livro “Alive!” (Braga; Racilan; Gomes, 2022) do PNLD. No exercício 6, os alunos devem praticar a função comunicativa de elaborar perguntas. Para tanto, uma situação comunicativa é criada ao pedir que os alunos imaginem que são repórteres e devem formular perguntas para a cantora Lady Gaga, seguindo três temáticas. Entretanto, não há o uso das perguntas elaboradas para nada. Dessa forma, elas acabam servindo apenas para a prática da função e não para o uso comunicativo da língua (Cf. Figura 12).

Xavier (2023) destaca que os exercícios possuem uma visão atomista da língua (das partes para o todo). Acredito que essa afirmação da autora se encaixe às visões de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, vistas anteriormente, dado que ambas dão ênfase à forma. Já, no que diz respeito à concepção de aprendizagem,

⁵⁹ “[...] aim to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts [...]”.

Xavier (2023) destaca a visão comportamentalista dos exercícios, com a qual concordo, uma vez que mesmo que os exercícios mais modernos tentem se disfarçar de atividades comunicativas, eles continuam buscando a automatização de respostas linguísticas por meio da criação de hábitos (Cf. Quadro 07).

FIGURA 12 – EXEMPLO DE ATIVIDADE PRÉ-COMUNICATIVA



FONTE: Braga, Racilan e Gomes, 2022, p. 28.

QUADRO 07 – SÍNTSE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DESSE TIPO EXERCÍCIO

EXERCÍCIOS				
Objetivo principal	Foco	Manifestações	Concepção de Linguagem	Concepção de Aprendizagem
Automatizar Respostas Linguísticas	Forma	<i>Drills</i> Exercícios Indutivos de Gramática Exercícios Situacionais de Gramática	Expressão de Pensamentos e Instrumento de Comunicação	Comportamentalista

FONTE: o autor.

4.1.4.2. *Atividades Comunicativas*

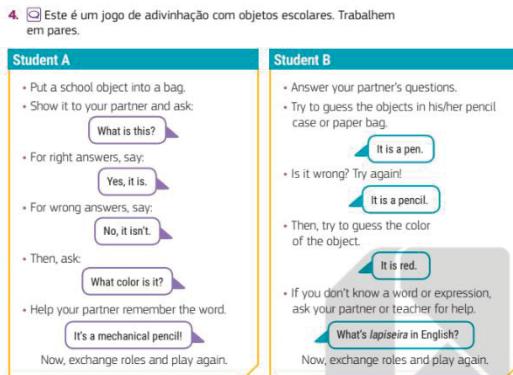
Em conformidade com Littlewood (1981), atividades comunicativas têm o propósito de comunicar significados entre interlocutores de forma efetiva. Em seu turno, Xavier (2023) destaca que a finalidade desse tipo de atividade é criar situações de uso da linguagem. Para tanto, Xavier (2023) assinala algumas premissas que devem ser levadas em consideração na elaboração dessas atividades:

- (a) a oportunidade de o aluno fazer escolhas linguísticas ou usar os próprios recursos de língua para se comunicar; (b) o foco sobre *o que dizer*, não necessariamente sobre *como dizer*, embora ambos estejam interacionados; (c) a observação do princípio da informatividade; e, (d) a possibilidade de negociar significados quando há falhas na comunicação. (Xavier, 2023, p. 58, grifos da autora)

Littlewood (1981) classifica as atividades comunicativas em dois tipos: 1) atividades comunicativas funcionais; 2) atividades comunicativas de interação social. De acordo com Amorim (2019), as atividades comunicativas funcionais são projetadas para expressar significados específicos em situações determinadas. Essas atividades envolvem o compartilhamento de informações para preencher lacunas de conhecimento entre os participantes, variando de interações simples a padrões mais criativos e imprevisíveis de uso da linguagem.

Um exemplo de atividade comunicativa do tipo funcional pode ser encontrado no livro didático “Alive!” (Braga; Racilan; Gomes, 2022), disponibilizado pelo PNLD. Na atividade 4, os discentes devem interagir entre si por meio de um jogo comunicativo. Nessa atividade o aluno A possui informações que o estudante B não possui. Logo, eles precisam trocar informações entre si para que o propósito comunicativo da atividade seja atingido.

FIGURA 13 – EXEMPLO DE ATIVIDADE COMUNICATIVA FUNCIONAL



FONTE: Braga, Racilan e Gomes, 2022, p. 35

As atividades comunicativas de interação social, conforme Amorin (2019), têm um contexto social bem definido e focam nos significados social e funcional da linguagem, semelhantes às interações fora da sala de aula. De acordo com Littlewood (1981), essas atividades são realizadas através de simulações, nas quais os aprendizes imaginam-se em situações específicas, assumindo diferentes papéis sociais (*role-playing*).

Uma amostra de atividade comunicativa do tipo interação social também é encontrada no livro “Alive!” (Braga; Racilan; Gomes, 2022). Na atividade 8, em específico, os aprendizes devem ser divididos em pares para se comunicarem. Para tanto, um deve assumir o papel de

repórter e o outro o de entrevistado, isto é, eles devem inserir-se em uma prática de uso da linguagem da vida real.

FIGURA 14 – EXEMPLO DE ATIVIDADE COMUNICATIVA DE INTERAÇÃO SOCIAL



FONTE: Braga, Racilan e Gomes, 2022, p. 29.

Xavier (2023) alerta para o fato de ser comum a associação das atividades comunicativas com o ensino da oralidade. Contudo, como a pesquisadora enfatiza, usar a linguagem transcende a produção e a compreensão oral, ela envolve também a leitura, a produção escrita e toda a multimodalidade da linguagem.

Em relação aos princípios teóricos, diferentemente dos exercícios, Xavier (2023) não discute tão claramente sobre a fundamentação teórica das atividades comunicativas. Entretanto, baseando-me nas discussões realizadas por Borges (2009) sobre a abordagem comunicativa⁶⁰, é possível afirmar que a concepção de linguagem adotada nas atividades comunicativas é de interação. Por sua vez, a aprendizagem é, assim como na abordagem comunicativa, sua progenitora, de natureza sociointeracionista, visto que ela acontece através da interação entre interlocutores durante a negociação de sentidos. Todavia, Howatt (1988) e Borges (2009) enfatizaram que a abordagem comunicativa pode carregar traços “neocomportamentalistas”

⁶⁰ A abordagem comunicativa é uma teoria de ensino de línguas que enfatiza a comunicação como forma de aprendizagem de uma língua. Ela surgiu nas décadas de 1970 e 1980 como uma reação aos métodos tradicionais de ensino de línguas, tendo a competência comunicativa e as funções da linguagem como seus objetos de ensino (Richards; Rodgers, 2014).

(Howatt; Widdowson, 2004), ou uma espécie de “comportamentalismo relaxado” (Borges, 2012), uma vez que as atividades podem se tornar repetitivas, mecânicas e linguisticamente controladas.

QUADRO 08 – SÍNTESE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DE TIPO ATIVIDADES COMUNICATIVAS

ATIVIDADES COMUNICATIVAS				
Objetivo principal	Foco	Manifestações	Concepção de Linguagem	Concepção de Aprendizagem
Criar situações de uso da linguagem	Uso	Atividades Comunicativas Funcionais	Interação	Sociointeracionista (Neocomportamentalista)
		Atividades Comunicativas de Interação Social		

FONTE: o autor.

4.1.4.3. Tarefas

De acordo com Ellis (2000, 2003, 2005, 2009, 2011, 2015, 2017, 2018), pesquisadores, professores e elaboradores de materiais didáticos rapidamente valoraram positivamente o conceito de tarefa atrelado ao ensino de línguas adicionais. Entretanto, segundo o teórico, nunca se chegou a uma planificação teórica para esse constructo. Alguns consideram tarefas como uma unidade de ensino e outros como uma abordagem de ensino de línguas.

Diferentes definições do que seria uma tarefa se alastraram ao longo dos anos. Van den Branden (2006), por exemplo, identificou e descreveu um total de dezessete conceitos diferentes. Ellis *et al.* (2020) sugerem que essa proliferação não ajuda em nada.

Ellis e Shintani (2014) e Ellis *et al.* (2020) estabelecem quatro características primordiais para a constituição de uma tarefa: 1) o foco principal é no significado; 2) há algum tipo de lacuna; 3) os alunos dependem principalmente de seus próprios recursos linguísticos e não linguísticos; 4) há um resultado comunicativo claramente definido. Skehan (1998), em seu turno, destaca que uma atividade tem status de tarefa quando: 1) o significado é primordial; 2) há um problema de comunicação a ser resolvido; 3) a interação é comparável com atividades que se assemelham ao mundo real; 4) sua finalização tem certa prioridade 5) um resultado deve ser alcançado e avaliado.

Xavier (2016, p. 21) diz que o conceito de tarefa vem se modificando ao longo dos anos e “recentemente, acolhe dois elementos distintivos básicos: foco no significado da língua

em uso (significado pragmático) e resultado comunicativo". Em outra definição, Xavier (2023, p. 62) explica que:

Tarefa é uma atividade comunicativa que propõe o uso da língua estrangeira para realizar algum propósito comunicativo. É esse elemento que a diferencia de outras atividades e aproxima os alunos do que as pessoas fazem com a linguagem no mundo real.

A definição de Xavier (2023) se liga com a de Long (1985, p. 89), quando o pesquisador definiu tarefa como sendo "as centenas de coisas que as pessoas fazem na vida diariamente, no trabalho, no lazer ou entre elas"⁶¹. Essa definição tem relação intrínseca com a noção de *tarefas de mundo real*, nas quais "a situação criada para o uso da língua inglesa [lê-se também, uso da linguagem] pode acontecer na vida dos alunos" (Xavier, 2023, p. 63).

Um exemplo de tarefa de mundo real está presente no livro didático "*Ways!*" (Franco; Tavares, 2022) do PNLD. Em uma seção extra do livro, os alunos são convidados a escolherem duas mulheres que fizeram a diferença no mundo e que jamais deveriam ser esquecidas. Em seguida, eles devem realizar pesquisas sobre essas mulheres e produzir uma apresentação oral sobre elas (resultado comunicativo). Essa atividade se classifica como tarefa de mundo real, pois, as pessoas fazem apresentações orais em suas vidas com base em seus próprios recursos linguísticos e não-linguísticos.

FIGURA 15 – EXEMPLO DE TAREFA DE MUNDO REAL



FONTE: Franco e Tavares, 2022, p. 123.

No entanto, Xavier (2023) ressalta a existência de outro tipo de tarefa: as *tarefas pedagógicas*, que "são aquelas com perfil acadêmico, o que as tornam típicas de um contexto

⁶¹ "[...] the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. [...]".

de sala de aula, por exemplo: desenhar uma figura conforme as instruções dadas” (Xavier, 2004, p. 119).

O mesmo livro didático que apresenta um exemplo de tarefa de mundo real, também exibe tarefas de cunho pedagógico. Por ilustração, a atividade 2 da seção “*Listening and Speaking*” pede que os alunos ouçam um comercial de rádio e selezionem a opção que expressa a ideia principal do áudio, o que por si só, caracterizar-se-ia como uma atividade comunicativa, porém, é requerido que os alunos ainda tomem notas da amostra linguística fornecida (resultado comunicativo), portanto, uma tarefa. Ela é pedagógica no sentido de que tomar notas é uma ação típica do ambiente educacional.

FIGURA 16 – EXEMPLO DE TAREFA PEDAGÓGICA

-  2 Listen to a radio commercial recorded by Wichita Northwest High School. In your notebook, take notes of key words and expressions and choose the item that refers to the main idea of the recording.
- a. Fighting against cyberbullying.  b. Finding information on the Internet.

FONTE: Franco e Tavares, 2022, p. 32.

Em ressonância a Amorin (2019) e Xavier (2023), a noção de tarefa nos permite classificá-la como uma atividade comunicativa; porém, nem toda atividade comunicativa é uma tarefa. A diferença entre uma atividade comunicativa e uma tarefa reside, respectivamente, na ausência ou presença de um resultado comunicativo. Um resultado comunicativo “refere-se ao que os aprendizes alcançam quando realizam uma tarefa, por exemplo, uma história, uma lista de diferenças, etc”⁶², podendo ser avaliado em termos de conteúdo (Ellis, 2003, p. 8). Na mesma linha, Xavier (2016, p. 20) define resultado comunicativo como sendo “o produto final do trabalho realizado com a língua (uma história, uma lista de coisas, a identificação de um objeto, a comparação entre figuras)”. Ellis (2003, p. 19-20) explica que as “tarefas devem ter resultados claros de um produto especificável, de modo a se qualificarem como sendo uma tarefa”⁶³.

Portanto, considero a definição de tarefa apresentada pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) pertinente para o entendimento de tarefa. Para o documento base do exame de proficiência:

tarefa é vista como um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores,

⁶² “[...] refers to what the learners arrive at when they have completed the task, for example, a story, a list of differences, etc. [...]”

⁶³ “tasks must have clear specifiable product outcomes in order to qualify as task.”

produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes (Brasil, 2020, p. 33).

Tarefa é entendida, nesse contexto, como um estímulo ou uma oportunidade para que os alunos ajam em situações reais de uso da linguagem, exercendo diferentes papéis sociais e produzindo textos de diferentes gêneros da linguagem como resultado. Em um exemplo de tarefa do exame, os alunos precisam realizar a leitura de um artigo de jornal. Após a leitura, os estudantes são convidados a escreverem suas opiniões sobre o artigo em questão na seção “Carta do leitor”. Ou seja, os alunos precisam compreender e utilizar a linguagem apreendida em uma situação real de uso da língua. Dessa forma, eles ocupam posições sociais e materializam a linguagem através de produções do gênero escrito carta do leitor.

FIGURA 18 – EXEMPLO DE TAREFA DO CELPE-BRAS

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO 2019/2

Celpe-Bras

Página 8

Tarefa 4 | Caixinha de som

Depois de ler o texto **Caixinhas de som: hit e polêmica do verão**, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal Estadão, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Felipe Mortara.

Caixinhas de som: hit e polêmica do verão

Conflito de gerações

Existem algumas críticas ao uso das caixinhas. É o que acredita Marcelo Gonçalves, gerente de marketing e comunicação da Som Brasil, uma das principais fabricantes do produto. "Em geral, os milennials são o principal público-alvo das caixinhas", diz. Pesquisas apontam que, a cada 100 pessoas que utilizam uma caixa de som, 90 são jovens entre 18 e 39 anos, revela.

André do Val, porta-voz da Associação Brasileira de Som (Abs), destaca que é importante manter a distância razoável das outras pessoas e que som muito alto pode até machucar os timpanos. Mas o que é que quer dizer com essa situação intrometida? "É essencial começar com uma conversa amigável e, na pior das hipóteses, pedir desculpas", sugere o Val. Esse é o principal mandamento. "Oi, seria que podés bancar a sonha? Digam que está tudo certo. Peço desculpas por falar, com licença! Não peça para desligar, mas para abreviar. Tudo é negociável", completa o Val.

Disponível em: <http://tinyurl.com/caixinhas-de-som-hit-e-pol%C3%A9mica-do-ver%C3%A3o/>.

FONTE: Brasil, 2019, p. 8.

Um olhar teórico inovador para com as tarefas de ensino de línguas foi dado por Lopes Jr. (2015, 2019), quando o pesquisador, em seus trabalhos, demonstrou que as tarefas compartilham características importantes com o sistema adaptativo complexo, uma vez que elas são não-lineares, imprevisíveis, caóticas, adaptativas, complexas e sensíveis às condições iniciais. Portanto, elas seriam o tipo ideal de AELA quando se entende a linguagem como um fenômeno complexo, como é meu caso.

Em relação à fundamentação teórica das tarefas, Xavier (2023) também não a detalha tão profundamente quanto a dos exercícios; porém, a pesquisadora destaca uma visão holística de língua, a qual interpreto como a *visão de linguagem como interação*, porque é objetivo desse tipo de atividade fazer com que os alunos ajam significativamente no mundo, na e pela linguagem. Em relação à aprendizagem, Xavier (2023) destaca o processo de andamento, logo, utiliza-se da concepção sociointeracionista. Além disso, Baranhuke Jr. (2021), com base em Prabhu (1987) sintetiza que a aprendizagem, no contexto da abordagem baseada em tarefas, envolve a ativação de aspectos mentais (cognitivista), a partir da necessidade de interação (sociointeracionista) para a solução de uma determinada tarefa.

QUADRO 09 – SÍNTESE SOBRE AS ATIVIDADES DE ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS DE TIPO TAREFAS

Tarefas				
Objetivo principal	Foco	Manifestações	Concepção de Linguagem	Concepção de Aprendizagem
Agir no mundo significativamente	Significado	Tarefas de Mundo Real	Interação	Sociointeracionista e Cognitivista
		Tarefas Pedagógicas		

FONTE: o autor.

Vale destacar, antes de finalizar esta subseção, que as tarefas, enquanto abordagem de ensino de línguas, segundo Willis (1996), devem ser desenvolvidas dentro de três fases: 1) pré-tarefa; 2) tarefa; 3) pós-tarefa ou foco na forma. A *pré-tarefa* envolve atividades visando apresentar o tema e a tarefa a ser realizada, levantando os conhecimentos prévios dos alunos, como expressões, vocábulos e estruturas gramaticais que sejam relacionados com o tema. “O professor ajuda os estudantes na compreensão das instruções da atividade e também pode apresentar atividades semelhantes para que a compreensão da atividade seja mais eficaz” (Costa, 2016, p. 62).

A *tarefa* propriamente dita pode ser realizada em duplas ou em grupos, os quais serão acompanhadas pelo professor a uma certa distância, já que o objetivo é engajar os próprios alunos no planejamento e execução da tarefa. Após a realização da tarefa, os alunos se preparam para apresentá-la para o grande grupo. Ao final, eles podem comparar resultados com os outros grupos.

A *pós-tarefa* envolve a revisão e reflexão sobre o desempenho dos alunos, fornecimento de *feedback* pelo professor, prática adicional e extensão do aprendizado para novas situações, consolidando assim o conhecimento adquirido. Nessa etapa, o professor assume um papel muito significativo para os estudantes. Cabe ao professor incentivá-los,

parabenizá-los, apresentar pontos positivos da atividade, para que então eles se sintam com o dever cumprido e que sintam vontade de fazer melhor da próxima vez (Costa, 2016, p. 63).

Analisando o modelo de Willis (1996) acredito que diferentes AELA podem ser desenvolvidas e não somente tarefas. Assim sendo, nesse trabalho, ao me referir a tarefas estou considerando-as como unidade de ensino e não necessariamente o modelo de ensino da abordagem baseada em tarefas.

4.1.4.4. Qual Tipo De Atividade Priorizar?

Como visto nas subseções anteriores, AELAs se materializam como exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Os exercícios são atividades voltadas para o emprego de determinada forma linguística de modo automatizado. As atividades comunicativas, por sua vez, proporcionam situações de uso da linguagem. Já, as tarefas fazem com que os alunos se engajem no mundo por meio da linguagem para a realização de tarefas, gerando resultados comunicativos.

Digno de nota é que diferentes teóricos de distintos períodos históricos defenderam a utilização de diferentes tipos de atividades. Lado (1957) e Asher (1986), por exemplo, em seus trabalhos reforçam a importância de condicionar respostas linguísticas, ou seja, a realização de exercícios. Brumfit e Johnson (1979), Littlewood (1981) e Johnson (1982) defendem a necessidade do trabalho com as funções da linguagem de modo contextualizado, isto é, a execução de atividades comunicativas. Prabhu (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Willis e Wilis (1996) e Ellis (2003) reforçam a importância do desenvolvimento real da linguagem focado no significado por meio das tarefas. Dessa forma, é comum, conforme Xavier (2023), que educadores em processo de educação inicial e/ou continuada ponderarem sobre qual tipo de atividades devem ser desenvolvidas em suas práticas.

A literatura mais recente da área de EdPLA tece críticas em relação à utilização única ou majoritária de exercícios no contexto de desenvolvimento da linguagem, porque, como destacado por Xavier (2023), essas atividades reduzem toda a complexidade da linguagem à questão da forma linguística. Assim, surge a crença de que somente devem ser realizadas em sala de aula atividades comunicativas e tarefas. Entretanto, para Skehan (1996), programas de ensino totalmente voltados para o uso (atividades comunicativas) e para o significado (tarefas) da linguagem não garantem a sensibilidade do aprendiz à forma linguística, podendo, deste modo, gerar a lexicalização e/ou fossilização da fala e comprometer o desenvolvimento da

linguagem. Em outras palavras, não são suficientes sozinhos. Xavier (2023, p. 66) endossa a ressalva de Skehan (1996), quando diz que:

Vários autores afirmam que o ensino voltado exclusivamente para o significado [acrescento o uso também] [...] não ajuda o aluno a desenvolver a precisão gramatical e a complexidade linguística na língua estrangeira, pois, ao buscar compreender o significado da língua em uso, o estudante tende a focar sua atenção mais no conteúdo das informações do que na forma linguística, que acaba sendo sacrificada.

Assim, percebo que Xavier (2023) defende uma perspectiva mais sensata e acolhedora da utilização das atividades de ensino de línguas, não focando exclusivamente em atividades comunicativas e tarefas em detrimento dos exercícios, apesar das primeiras serem mais importantes que o último. Em sua argumentação:

as aulas de inglês [e de qualquer língua adicional] precisam priorizar o uso comunicativo dessa língua com a presença majoritária de atividades comunicativas e de tarefas. No entanto, como já mencionado, o ensino exclusivamente voltado para o significado pragmático da língua pode trazer limitações para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Por essa razão, momentos de ensino explícito e a inclusão de exercícios ou de outros tipos de atividades gramaticais podem ser importantes e, assim, coexistir com as atividades comunicativas e/ou as tarefas que vão liderar a ação pedagógica do professor.

Acredito que essa opção teórico-prática de Xavier (2023) para com as AELA seja a mais adequada, dado que, como discutido por Borges e Paiva (2011), Borges (2015), Baranhuke Jr. e Borges (2019), Baranhuke Jr. (2021, 2023), o ensino de línguas adicionais é um sistema adaptativo complexo, altamente imprevisível, dinâmico e sensível às condições iniciais e retroalimentações. Além de que, diferentes alunos preferem diferentes tipos de atividades (Xavier, 2023).

4.1.5. Agrupamento De Atividades

AELAs são raramente apresentadas de modo isolado, pois, “uma única atividade de língua não é suficiente para se chegar a uma meta” (Xavier, 2023, 95). Assim sendo, Xavier (2023) defende ser necessário desenvolver conjuntos de atividades que se articulem entre si para que os objetivos sejam devidamente alcançados.

Xavier (2023) comenta que na literatura da área de desenvolvimento de materiais de ensino de línguas, há o consenso de que as atividades devem ser sequenciadas com base em seu grau de complexidade. Cabe ressaltar que complexidade não é sinônimo de dificuldade.

Complexidade, para Xavier (2023), refere-se às características inerentes à atividade, enquanto a dificuldade diz respeito à percepção individual sobre a atividade, seja do professor ou dos alunos.

Determinar o nível de complexidade de uma atividade em relação a outra exige adoção de parâmetros. Xavier (2023) destaca três parâmetros distintos: 1) linguístico; 2) cognitivo; 3) interacional. Com base em Nunan (1989) e Skehan (1998), Xavier (2023) elenca, no parâmetro linguístico, os seguintes critérios: 1) complexidade e variedade linguística na compreensão do texto; 2) carga e velocidade lexical; 3) redundância e densidade proposicional; 4) estrutura discursiva e a clareza com que ela é manifestada no texto; 5) apoio contextual. No que tange, aos parâmetros cognitivos, a autora elenca: 1) familiaridade com o tópico; 2) familiaridade como o gênero da linguagem; 3) familiaridade com o tipo de atividade; 4) planejamento (ou não) da produção da linguagem; 5) quantidade de computação da informação; 6) número de etapas envolvidas; 7) clareza e suficiência da informação; 8) tipo de informação. Finalmente, para com o parâmetro interacional, Xavier (2023) enumera: 1) limite e pressão de tempo para a realização da atividade; 2) velocidade do texto falado; 3) número de falantes envolvidos; 4) tipo de resposta; 5) presença (ou não) de negociação de sentidos.

Xavier (2023, p. 104) ainda destaca que:

Muitos autores argumentam que as atividades de aprendizagem devem ser sequenciadas com base no aumento de sua demanda cognitiva, pois quanto maior ela for, maior será a atenção dos alunos para a forma linguística. Acredita-se, portanto, que a demanda cognitiva favorece o aumento gradual da complexidade linguística e da precisão gramatical dos alunos.

Tendo essa argumentação em mente, acredito que a Taxonomia revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001) discutida anteriormente neste capítulo, é de grande valia para o processo de constelação de atividades, já que esse quadro propõe uma organização gradativa das demandas cognitivas.

Primeiramente, devem ser realizadas atividades que ativem os conhecimentos prévios dos alunos (lembrar). Em seguida, devem ser desenvolvidas atividades para que os alunos compreendam o novo conhecimento (compreender). Após isso, os estudantes devem realizar atividades que apliquem esse conhecimento em diferentes situações (aplicar). Posteriormente, devem ser feitas atividades para que os alunos analisem o conhecimento compreendido e aplicado (analisar). Uma vez que o conhecimento tenha sido compreendido, aplicado e analisado, os alunos devem participar de atividades que avaliem esse conhecimento (avaliar). Por fim, devido à maior complexidade cognitiva, os alunos devem realizar atividades que

permitam produzir algo com o conhecimento compreendido, aplicado, analisado e avaliado (produzir).

Por exemplo, um professor começa sua aula pedindo aos alunos que listem palavras em italiano relacionadas a comidas que eles já conhecem (lembrar). Em seguida, o docente apresenta novas palavras relacionadas ao tema, focando em suas pronúncias e ortografias (compreender). Posteriormente, o educador pede que os alunos preencham um diálogo entre um garçom e um cliente usando as palavras aprendidas (aplicar). Depois, os estudantes compararam seus diálogos, analisando as diferenças e semelhanças entre suas respostas (analisar). Após essa comparação, o professor solicita que os alunos leiam suas respostas e escolham qual diálogo melhor os representa como um grupo (avaliar). Finalmente, o ensinante pede para os alunos criarem um menu para um restaurante local e, então, pede para que alguns alunos assumam a posição de garçom e outros a de consumidor dos menus (criar).

Um último critério destacado por Xavier (2023), de grande importância para o agrupamento de atividades, é o “princípio da dependência” (Johnson, 1981). Esse princípio refere-se ao uso de informações obtidas em atividades anteriores para o desenvolvimento das atividades subsequentes, funcionando como uma espécie de andaime no sentido Vygotskyano. Por exemplo, nos livros didáticos do PNLD, que promovem o ensino voltado para a compreensão e produção de diversos gêneros orais e escritos da linguagem, as atividades de leitura, compreensão oral e análise linguística precedem as atividades de escrita e fala, pois, durante a leitura e a compreensão oral, o aluno entra em contato inicial com o gênero da linguagem em estudo, bem como com sua forma linguística. Em seguida, o aluno trabalha os elementos composicionais do gênero para, finalmente, produzir de maneira oral e/ou escrita independente o gênero da linguagem em estudo.

4.1.6. Avaliação De Atividades

Como destacado anteriormente, produzir e agrupar AELAs não são processos simples e livres de contradições, o mesmo pode ser dito para o processo de avaliação das atividades desenvolvidas (Xavier, 2023). Contudo, segundo Tomlinson (2023), esse processo é fundamental, pois, ele fornece informações para o monitoramento dos materiais em desenvolvimento, favorece a seleção e a adaptação de materiais já desenvolvidos e atua como catalisador para o desenvolvimento de professores.

Tomlinson (2023, p. 21) elucida que “a avaliação de materiais é um procedimento que envolve a mensuração do valor (ou valor potencial) de um conjunto de materiais de

aprendizagem. Ela envolve fazer julgamentos sobre o efeito dos materiais sobre as pessoas que os utilizam”⁶⁴, ou seja, avaliar atividades seria o processo de quantificar quantitativamente e/ou qualitativamente os efeitos das atividades nos alunos.

Tomlinson (2023) ainda ressalta que não há duas avaliações iguais, dado que as necessidades, os interesses, os objetivos, os *backgrounds* e os estilos preferidos dos participantes serão diferentes em cada contexto. Ademais, uma avaliação, segundo ele, não é o mesmo que uma análise. Ela pode incluir uma análise ou dar continuidade a uma, mas os objetivos e procedimentos são diferentes. Uma avaliação se concentra nos usuários dos materiais e faz julgamentos sobre os efeitos dos materiais neles. Por mais estruturada, referenciada por critérios e rigorosa que seja uma avaliação, ela será essencialmente *subjetiva*. Por outro lado, uma análise se concentra nos materiais e visa a fornecer uma perspectiva objetiva fundamentada em princípios.

Tomlinson (2023) divide o processo de avaliação de materiais de ensino em três momentos: 1) avaliação antes da aplicação; 2) avaliação durante a aplicação; 3) avaliação depois da aplicação, os quais acredito que também servem para avaliar as AELAs.

No momento chamado de *avaliação antes da aplicação*, Tomlinson (2023) defende que o ponto de partida deve ser a reflexão e o mapeamento das ideologias linguísticas e educacionais do avaliador, isto é, suas concepções de linguagem, aprendizagem e ensino, entre outros aspectos relevantes ao ensino de línguas. Tomlinson e Masuhara (2004), estabeleceram 5 critérios em forma de perguntas a serem considerados nesse momento, dos quais: 1) as atividades são avaliáveis?; 2) as atividades exigem apenas uma resposta?; 3) as atividades são realizáveis?; 4) as atividades são livres de verdades absolutas?; 5) as atividades são consistentes, no sentido de que outros aplicadores as aplicariam da mesma forma? Caso as respostas sejam positivas, os autores acreditam que as chances de as atividades levarem os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem são elevadas.

A *avaliação durante a aplicação* ocorre quando o avaliador valora as atividades enquanto as usa ou as observa sendo usadas. Tomlinson (2023) acredita que esse momento é mais objetivo e confiável, já que são usados métodos de coleta de dados em vez da probabilidade adivinhatória. Na minha leitura do teórico, algumas questões precisam ser levadas em consideração nesse momento, das quais: 1) os alunos compreendem claramente as instruções dadas pelo professor além dos enunciados?; 2) os alunos compreendem claramente

⁶⁴ “Materials evaluation is a procedure that involves measuring the value (or potential value) of a set of learning materials. It involves making judgements about the effect of the materials on the people using them [...].”

o *layout* das atividades?; 3) os alunos conseguem compreender os textos selecionados?; 4) os alunos creditam as atividades?; 5) os alunos são capazes de realizar as atividades; 6) os alunos atingem os objetivos das atividades; 7) os alunos conseguem identificar a qual atividade o professor está se referindo; 8) os alunos sentem-se atraídos pelas atividades?; 9) os alunos sentem-se motivados realizando as atividades?; 10) os alunos engajam-se cognitiva, afetiva ou fisicamente nas atividades?; 11) as atividades são praticáveis no contexto em que estão sendo aplicadas?; 12) as atividades podem ser flexibilizadas?; 13) as atividades favorecem a aprendizagem de curto prazo?. Tomlinson (2023) destaca que muitos dos itens podem ser estimados durante uma observação aberta e impressionista, mas é possível obter maior confiabilidade concentrando-se em um critério de cada vez, usando instrumentos de medição pré-preparados.

A *avaliação depois da aplicação*, no entendimento de Tomlinson (2023), é a etapa mais importante, porém, a menos realizada durante avaliação de materiais de ensino. Nesse tipo de avaliação, pode-se medir os efeitos reais dos materiais sobre os usuários. Os efeitos a curto prazo com relação à motivação, ao impacto, à capacidade de realização, e os efeitos a longo prazo com relação ao desenvolvimento da linguagem, podem ser avaliados. Nesse momento, Tomlinson (2023) estabelece as seguintes questões: 1) o que os alunos sabem que não sabiam antes de realizar as atividades?; 2) o que os alunos ainda não sabem apesar de realizar as atividades?; 3) o que os alunos podem fazer com a linguagem que não conseguiam fazer antes de realizar as atividades?; 4) o que os alunos ainda não podem fazer com a linguagem apesar de realizar as atividades?; 5) até que ponto as atividades prepararam os alunos para suas avaliações?; 6) até que ponto as atividades prepararam os alunos para o uso da linguagem após o curso?; 7) até que ponto as atividades incentivaram os alunos a procurar a língua fora da sala de aula?; 8) até que ponto as atividades incentivaram os alunos a fazerem descobertas por si sobre o uso da língua adicional?; 9) até que ponto as atividades ajudaram os alunos a se tornarem mais independentes?; 10) até que ponto os professores acharam as atividades fáceis de usar?; 11) até que ponto as atividades ajudaram os professores a cumprir com o currículo?; 12) até que ponto os professores acham que as atividades foram benéficas para os alunos?; 13) até que ponto os alunos acham que as atividades foram benéficas?; 14) até que ponto os administradores acham que as atividades os ajudaram a padronizar o ensino em sua instituição?; 15) que efeito as atividades tiveram sobre a confiança dos alunos?; 16) que efeito as atividades tiveram sobre a motivação dos alunos?

Assim sendo, para haver uma avaliação realmente coerente das atividades de ensino de línguas adicionais é preciso que os elaboradores de materiais de ensino realizem um processo

de avaliação constante, visando garantir o alcance dos objetivos traçados para a aprendizagem dos alunos.

4.2. MATERIALIZANDO A TRILHA

Sintetizando as discussões teóricas recolhidas por meio do levantamento bibliográfico, chego às seguintes conclusões: 1) a EdP é um campo acadêmico por si só; 2) a EdPLA está contida na EdP; 3) a EdRPLA, desde que realmente compreendida, é uma das maneiras mais relevantes de educar professores; 4) o modelo caótico de educação reflexiva de professores de Borges (2016) é o modelo mais abrangente e coerente de educação reflexiva; 5) as AELAs são um gênero da linguagem, cujo objetivo é promover experiências de aprendizagem de uma língua adicional, manifestando-se na forma de exercícios (atividades de domínio da forma linguística), atividades comunicativas (atividades de uso da língua) ou tarefas (atividades de uso significativo da linguagem). Três são os interlocutores envolvidos nesse gênero, o elaborador da atividade, o professor (que também pode ser o elaborador) e o aluno, bem como três são os principais elementos composticionais, os organizadores hierárquicos, os enunciados e as informações contextuais; 6) a taxonomia revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001) conjuntamente com o princípio da dependência (Johnson, 1981) são critérios bastante efetivos para sequenciar AELAs; 7) o modelo de avaliação de materiais de ensino de Tomlinson (2023), organizado em antes, durante e após a aplicação de materiais de ensino, é bastante produtivo também para a avaliação de AELAs.

Tendo em vista a realização dessa breve pesquisa bibliográfica, escolho utilizar o modelo caótico de educação reflexiva de professores de línguas de Borges (2016), junto da taxonomia revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001), atrelada ao princípio da dependência de Johnson (1981), para o desenvolvimento de minha trilha de aprendizagem sobre AELAs.

Conforme visto na seção 2.5.1.4, Borges (2016) realizou uma releitura complexa/caótica e integrativa dos modelos de educação reflexiva de professores já existentes, modelo de Smyth (1989), modelo de Bertlett (1990) e modelo de Wallace (1991), para, então, propor o seu modelo caótico de desenvolvimento da profissionalidade de professores de línguas. Esse modelo, possui sete momentos, etapas ou fases, das quais: 1) mapear; 2) informar; 3) interrogar; 4) perturbar; 5) avaliar; 6) redirecionar; 7) realimentar; os quais, não são hierarquicamente fixos e estanques, mas sim sugestivos, exceto pela etapa realimentar que sempre deve ocorrer ao final do processo reflexivo.

Para Borges (2016), *mapear* diz respeito à observação e à coleta de evidências sobre o próprio ensino, as quais podem dar-se de variados modos e adotando diferentes instrumentos como diários, narrativas, gravação etc. *Informar*, em seu turno, relaciona-se intrinsecamente à fase anterior, pois, é nesse momento que os docentes buscam significados explícitos e implícitos sobre seu fazer professoral e, consequentemente, devem procurar inconsistências entre o seu dizer, teoria defendida, e seu fazer, prática emergente, isto é, desenvolver a fase *interrogar*. Tendo em vista essas definições, acredito que as etapas, *mapear*, *informar* e *interrogar* possuem relação intrínseca entre si, logo, em meu ponto de vista, devem ser desenvolvidas juntas e em sequência, as quais desenvolverão uma espécie de “autoconhecimento” docente.

Após *mapear-informar-interrogar*, Borges (2016) apresenta a fase *perturbar*, que assume grande importância para os professores-formadores/educadores, pois, é nesse momento que os docentes realizam diferentes ações para dinamizar o sistema reflexivo em ação de seus professores-alunos, ou seja, nesse momento o professor faz com que os alunos se aventurem por novos caminhos do saber-fazer docente.

Após serem perturbados pelo professor, os alunos devem *avaliar* as consequências de tais perturbações a fim de que sejam capazes de *redirecionar* suas ações pedagógicas futuras tendo por base toda o processo reflexivo realizado no sentido de adotar ou não os novos saberes-fazeres professorais desenvolvidos

Finalmente, ao “finalizar” o processo de reflexão, os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos por meio da reflexão são reintroduzidos ao sistema saber-fazer dos professores-alunos já estabelecido e a partir daí eles podem ser utilizados como novos dados de mapeamento para a realização de outros processos reflexivos.

Na trilha de aprendizagem, o modelo de educação reflexiva de Borges (2016) atua como uma macroestrutura, ou seja, é a partir de suas fases prototípicas que pretendo propiciar a reflexão aos alunos. Dessa forma, busquei contemplar todas as etapas propostas por Borges (2016) na trilha, mesmo que os nomes *mapear-informar-interrogar-perturbar-avaliar-redirecionar-realimentar* não apareçam textualmente dessa forma, nem nessa ordem.

A trilha de aprendizagem sobre AELAs que desenvolvo apresenta três elementos pré-textuais, dos quais: 1) capa; 2) apresentação; 3) sumário. Na capa, há o seguinte título “Atividades de Ensino de Línguas Adicionais” e o nome do autor. Na apresentação, relato brevemente o contexto no qual a trilha foi criada, sua finalidade e ao público-alvo para o qual ela foi desenvolvida. O sumário, em seu turno, apresenta as páginas das seções da trilha a fim de facilitar a localização dos alunos.

Após a apresentação dos elementos pré-textuais, a trilha de aprendizagem realmente tem início com os elementos textuais. Essa parte possui sete seções, das quais: 1) objetivos; 2) produto educacional; 3) o que eu já sei?; 4) o que os estudiosos falam sobre o assunto?; 5) o que aprendi?; 6) (re)vendo a trilha; 7) referências, os quais detalho a seguir.

Toda ação educacional é, por essência, intencional (Freire, 1987). A intencionalidade pedagógica é expressa por meio da formulação de objetivos educacionais, os quais, se definidos adequadamente, direcionam os demais componentes do processo de ensino e aprendizagem, como as atividades a serem realizadas. Assim sendo, no caso de minha trilha de aprendizagem, seu objetivo geral é “refletir sobre atividades de ensino de línguas adicionais por meio da trilha de aprendizagem proposta pelo pesquisador”. Já, como objetivos específicos, os alunos irão 1) identificar características compostionais do gênero narrativas de aprendizagem de línguas com a finalidade de produzir esse gênero da linguagem; 2) mapear conhecimentos prévios e crenças sobre desenvolvimento de línguas adicionais presentes em sua própria narrativa de aprendizagem de línguas, visando questioná-los reflexivamente; 3) compreender, com base na literatura especializada, o conceito de atividade de ensino de línguas, os diferentes tipos de atividades de ensino de línguas, os critérios de agrupamento e avaliação de atividades de ensino de línguas; 4) autoavaliar-se quantitativa e qualitativamente; 5) rememorar o processo de aprendizagem desenvolvido através da criação de uma narrativa de aprendizagem a fim de realimentar o processo; 6) produzir um conjunto de atividades de ensino de línguas adicionais.

Tendo por base o modelo de educação reflexiva de Borges (2016), acredito que a seção “objetivos” pode atuar como um elemento perturbador, o “perturbar” de Borges (2016), uma vez que, desde o início, os professores-alunos saberão para onde estão sendo conduzidos pela trilha. Ademais, ao explicitar os objetivos com os alunos de maneira oral, seus conhecimentos prévios já começarão a ser ativados.

Em seguida, na seção “produto educacional”, os alunos terão contato com a tarefa final que terão que entregar ao professor no final da trilha de aprendizagem no intuito de serem avaliados. Acredito que, ao introduzir a atividade avaliativa no começo da trilha, os alunos ficarão extrinsecamente mais motivados, além de possibilitá-los o esclarecimento de dúvidas. Metodologicamente, o produto educacional foi inspirado nos estudos de caso, os quais tem por finalidade a análise de um determinado contexto problemático e a proposição de ações sobre ele. No caso específico da trilha, os alunos escolherão, dentre três cenários hipotéticos de ensino, aquele que eles gostariam de desenvolver um conjunto de atividades de ensino de língua inglesa.

A seção “produto educacional”, assim como a anterior, também se atrela à etapa “perturbar” do modelo de Borges (2016), uma vez que ela está, propositalmente, posicionada para que os alunos se movimentem de modo teórico e prático para alcançarem resultados acadêmicos satisfatórios.

A próxima seção, intitulada “o que já sei?”, irá apresentar atividades nas quais os alunos serão convidados a desenvolverem seu “autoconhecimento pedagógico”. É nesse momento que as etapas “mapear-informar-interrogar” de Borges (2016) são desenvolvidas. As atividades dessa seção têm por objetivo reconhecer e refletir sobre conhecimentos prévios e crenças que os alunos detêm sobre o ensino de línguas adicionais e sobre AELAs.

A seção “O que os estudiosos falam sobre o assunto?” tem por objetivo fazer com que os estudantes se apropriem do conhecimento teórico-científico desenvolvido por especialistas sobre AELAs. Para tanto, é requerida a leitura de dois capítulos de livros: “Atividades e tarefas na aula de língua portuguesa” de Araújo (2016) e “Tipos de atividades de ensino-aprendizagem” de Xavier (2023). Com base nesses textos, as atividades da seção são desenvolvidas buscando fazer com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos sobre o conceito de atividade de ensino de línguas, seus elementos composicionais, sua tipologia e seu processo de agrupamento e avaliação. Essa seção tem relação com a etapa “perturbar” de Borges (2016).

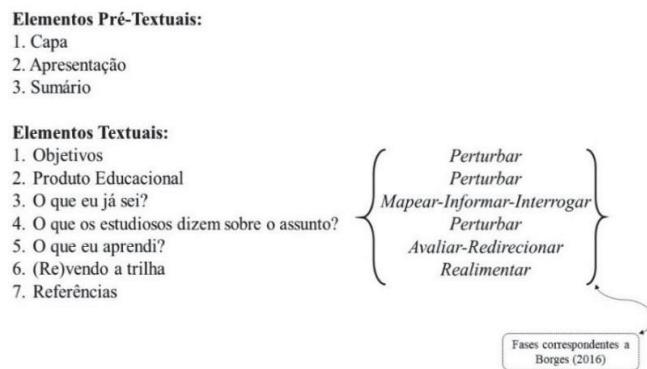
Posteriormente, as etapas “avaliar” e “redirecionar” de Borges (2016) são desenvolvidas na seção “o que aprendi?”, a qual tem por finalidade fazer com que os alunos avaliem seus desempenhos na realização da trilha por meio de uma rubrica e de uma autoavaliação quantitativa. Consequentemente, espero que os alunos redirecionem suas práticas para a elaboração do produto educacional requerido no início da trilha.

A seção “(Re)vendo a trilha” lida com o processo de “realimentação” e consolidação do sistema saber-fazer profissional dos alunos, agora modificado pela trilha percorrida. Para o desenvolvimento dessa etapa, os alunos escreverão suas narrativas de aprendizagem sobre a trilha percorrida, rememorando e ressignificando o processo de aprendizagem desenvolvido e gerando dados para a pesquisa sobre a intervenção pedagógica realizada. Para finalizar a trilha, há a seção das “referências”.

De modo gráfico, a macroestrutura da trilha de aprendizagem sobre AELAs desenvolvida possui três elementos pré-textuais (capa, apresentação, sumário) e sete elementos e/ou seções textuais (objetivos, produto educacional, o que eu já sei?, o que os estudiosos dizem sobre o assunto?, o que eu aprendi?, (re)vendo a trilha, referências), dos quais seis se relacionam

ao modelo caótico de educação reflexiva de professores de línguas de Borges (2016), conforme figura abaixo.

FIGURA 18 – MACROESTRUTURA DA TRILHA DE APRENDIZAGEM



FONTE: O autor.

Tendo em vista a macroestrutura da trilha de aprendizagem criada, utilizei a taxonomia revisada de Bloom (Anderson *et al.*, 2001), junto do princípio da dependência de Johnson (1981), como microestrutura das seções. A taxonomia, como visto na seção 3.3.2.1, propõe a existência de seis níveis hierárquicos para o domínio cognitivo, logo para realmente “dominar” um determinado conhecimento é necessário lembrar-entender-aplicar-analisar-avaliar-criar. Já o princípio da dependência diz que uma atividade deve ser dependente da outra, no sentido de que, ao realizar uma atividade a subsequente deve ser facilitada pela resolução da anterior.

Em outras palavras, o modelo de Borges (2016) tem a função de estruturar a trilha na totalidade, bem como fornecer rotas de ações esperadas em cada seção. Contudo, para a criação das atividades das seções em si, a taxonomia revisada de Bloom e o princípio da dependência supracitados são utilizados.

A primeira seção na qual a taxonomia revisada de Bloom e o princípio da dependência foram utilizados foi a seção “o que eu já sei?”, a qual visa fazer com que os alunos resgatem, reconheçam e questionem seus conhecimentos prévios e crenças sobre o ensino de línguas adicionais e sobre AELAs. Nessa parte da trilha, foram desenvolvidas oito atividades a fim de trabalhar as fases mapear-informar-interrogar de Borges (2016).

As atividades de 1 a 6 se relacionam ao mapeamento de conhecimentos prévios e crenças sobre o ensino de línguas e sobre AELA por meio da produção de narrativas de aprendizagem. Para tanto, o primeiro passo é ler os textos A e B, identificando o gênero textual ao qual pertencem (lembrar). Após essa identificação, os textos são analisados quanto às suas

características compositivas (entender). Em seguida, o aluno deve escolher um dos textos e destacar os momentos mais marcantes da trajetória de aprendizagem do narrador (aplicar). Em seguida, é necessário comparar as experiências dos dois textos, identificando convergências nas vivências de ambos os narradores (analisar). Posteriormente, os alunos devem relacionar as experiências narradas com sua própria experiência de aprendizagem de língua (avaliar). Finalmente, os alunos são convidados a escrever sua narrativa de aprendizagem, respeitando um limite de 200 a 250 palavras (criar).

A atividade seguinte, 7, relaciona-se à etapa informar do modelo de Borges (2016). Com a narrativa produzida na atividade 6, os alunos são convidados a responder a uma série de perguntas que incentivam a análise crítica de suas trajetórias de aprendizagem de línguas narradas previamente. Essas perguntas abrangem desde a visão sobre a linguagem, escola, e práticas dos professores até os aspectos culturais e as atividades de ensino que marcaram suas trajetórias. Essa atividade trabalha as etapas entender, analisar e avaliar da taxonomia revisada de Bloom.

A última atividade da seção, a atividade 8, vai lidar com a etapa interrogar de Borges (2016). Nessa atividade, os alunos devem discutir oralmente com os colegas sobre as conclusões geradas pela reflexão, buscando identificar como podem transformar as experiências percebidas como negativas em práticas mais eficazes no ensino de línguas de seus futuros alunos. Vale destacar que a reflexão coletiva é amplamente incentivada pelos teóricos (Pimenta, 2006), pois, a reflexão não pode ser vista com um processo unicamente individual e autocentrado na pessoa do professor, ela também precisa ser social e emancipadora. As etapas analisar e avaliar da taxonomia revisada de Bloom são trabalhadas nesse momento.

Após o término da seção “O que eu já sei?”, tem início a seção “O que os estudiosos falam sobre o assunto?”, a qual desenvolve de modo mais aprofundado a fase “perturbar” de Borges (2016), contando com 25 atividades. Essa seção tem início com a indicação de leitura obrigatória de dois capítulos de livros: “Atividades e tarefas na aula de língua portuguesa” de Araújo (2016) e “Tipos de atividades de ensino-aprendizagem” de Xavier (2023), os quais foram impressos e entregues para os alunos no início da trilha de aprendizagem pelo professor.

Como destacado no início deste capítulo, ao tratar das AELAs, diferentes discussões se atrelam à temática, como a questão da nomenclatura, conceitualização, tipologia etc. Desse modo, a fim de contemplar toda a amplitude do tema subdividi, somente para o planejamento inicial, a seção em 4 partes, das quais: conceito, tipologia, agrupamento e avaliação. As atividades de 1 a 7 trabalham com a conceitualização das AELAs. As atividades de 8 a 13 trabalham com as diferentes tipologias de AELA. As atividades de 14 a 21 trabalham com a

problemática da sequenciação das AELAs. Finalmente, as atividades de 22 a 25 trabalham com o processo de avaliação de AELAs.

Visando trabalhar o conceito de AELA, 7 atividades foram criadas. Primeiramente, o aluno deve localizar e transcrever diferentes definições de atividades de ensino dos textos obrigatórios, um processo de memorização (lembra). Em seguida, em pares, devem comparar essas definições, identificando convergências e divergências entre elas, promovendo uma compreensão mais profunda (entender). A terceira etapa sugere a aplicação prática desse conhecimento, buscando exemplos em livros didáticos que ilustrem as definições previamente identificadas (aplicar). Na quarta etapa, o aluno deve observar atividades de ensino de línguas e identificar elementos comuns entre elas (analisar). Depois, ao decompor as atividades, devem definir com suas próprias palavras o que são os organizadores hierárquicos, enunciados e informações contextuais (lembra). Na sexta questão, o aluno é solicitado a avaliar criticamente as atividades propostas, refletindo a falta de algum elemento nelas (avaliar). Por fim, o aluno deve criar sua própria definição de atividade de ensino de línguas, consolidando todo o aprendizado em uma produção original (criar).

Destaco que os exemplos de atividades usados são de livros de ensino de diferentes línguas adicionais, uma vez que, por mais que a trilha enquanto produto da PTIP foi aplicada em uma turma de professores de língua inglesa em educação inicial, ela visa servir de material de apoio para o ensino da temática por outros educadores de professores de outras línguas adicionais.

Em seguida, para trabalhar os diferentes tipos de AELA, seis atividades são desenvolvidas. Primeiramente, o aluno deve recordar os três tipos distintos de atividades de ensino de línguas apontados pelas autoras (lembra). Em seguida, deve demonstrar compreensão ao parafrasear as definições de exercício, atividade comunicativa e tarefa, baseadas no texto de Xavier (compreender). Na terceira etapa, o aluno deve aplicar esse conhecimento, buscando exemplos de cada tipo de atividade em livros didáticos do PNLD e justificando suas escolhas (aplicar). Posteriormente, é solicitado que o aluno analise atividades específicas, classificando-as como exercício, atividade comunicativa ou tarefa e justificando suas respostas com base nas definições de Xavier (analisar). Em uma etapa posterior, o estudante deve avaliar a classificação feita por uma professora iniciante, discutindo se concorda ou não e justificando sua posição com base nas discussões propostas por Xavier (avaliar). Por fim, o aluno é convidado a criar, ao rascunhar um exemplo de uma das manifestações de atividades de ensino de línguas estudadas (criar).

Posteriormente, oito atividades são desenvolvidas com o intuito de trabalhar o processo de agrupamento de AELAs. Inicialmente, o aluno deve recordar os critérios apontados por Xavier (2023) para agrupar atividades de ensino de línguas e identificar o critério mais utilizado na sequenciação dessas atividades (lembra). Em seguida, o aluno deve lembrar o conceito de taxonomia de Bloom apontado no texto de Araújo (2017), bem como os níveis do domínio cognitivo propostos por ela (lembra). Após essa etapa de memorização, o aluno é convidado a discutir em grupos suas percepções sobre a taxonomia de Bloom e como ela pode auxiliar o trabalho do professor, favorecendo a compreensão do conceito (compreender). Em seguida, o aluno deve aplicar a taxonomia de Bloom, organizando as atividades fornecidas em uma sequência numérica crescente com base nos níveis cognitivos (aplicar e analisar). Posteriormente, em grupos, o aluno deve avaliar em que medida a taxonomia de Bloom ajudou na organização da atividade anterior, estabelecendo uma porcentagem que reflete essa avaliação (avaliar). Por fim, o aluno é desafiado a criar um mapa mental que sintetize a taxonomia de Bloom, permitindo uma visualização clara e organizada dos conceitos discutidos (criar).

Finalmente, no que diz respeito ao processo de avaliação de AELA. Essa sequência de 4 questões é centrada no processo de avaliação de materiais de ensino, com foco nos estudos de Tomlinson (2023) e Tomlinson e Masuhara (2004). Primeiramente, o aluno deve ler um texto e recordar o que significa, avaliar materiais de ensino, as três etapas envolvidas nesse processo e as diferenças entre avaliação e análise de materiais, conforme discutido por Tomlinson (lembra e entender). Em seguida, deve aplicar o modelo de avaliação antes da aplicação, proposto por Tomlinson e Masuhara (2004), para avaliar as atividades da questão 19, (aplicar). Na próxima questão, o aluno é convidado a julgar a afirmação de Tomlinson (2023) sobre a importância da avaliação de materiais de ensino, refletindo sobre os benefícios desse processo para o monitoramento, seleção, adaptação e desenvolvimento de professores (avaliar). Por fim, em grupos, os alunos são desafiados a criar um novo modelo de avaliação de materiais complementares ao de Tomlinson e Masuhara (2004), promovendo a criatividade e a adaptação do conhecimento aprendido (criar).

Na sequência, os alunos participam das atividades relacionadas à fase "O que eu aprendi?". Essa seção relaciona-se às fases avaliar e redirecionar de Borges (2016) e é composta por duas atividades. Na primeira, desenvolvo uma rubrica para que os alunos reflexivamente se autoavaliem qualitativamente. Em seguida, os alunos devem se autoavaliar quantitativamente em uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco), acompanhada de uma justificativa que explique o porquê da pontuação escolhida. Essas atividades visam promover a autorreflexão dos alunos sobre seu

desenvolvimento, incentivando-os a identificar tanto seus pontos fortes quanto áreas que necessitam de maior aprimoramento, redirecionando assim suas práticas futuras.

A última seção com atividades é intitulada “(Re)vendo a trilha”. Essa seção tem ligação com a fase “realimentar” de Borges (2016). A atividade solicita que os alunos escrevam uma narrativa reflexiva sobre a jornada de aprendizado percorrida. Assim, os alunos devem refletir sobre as etapas que percorreram, as experiências vividas e como essas atividades contribuíram para o seu desenvolvimento. Lembrando que esse momento gera os dados dos alunos como participação da pesquisa.

A última seção, propriamente dita, é chamada de “referências”. Nesse momento, apresento as referências utilizadas não só dos capítulos teóricos, mas também a referência dos exercícios utilizados de diferentes coletâneas pedagógicas.

Após a elaboração da trilha de aprendizagem, iniciei o trabalho de design e diagramação desse produto educacional. Nessa etapa do processo, contei com o apoio de uma designer, com o objetivo de transformar o material criado em uma apresentação visualmente atrativa e funcional. Após algumas reuniões de alinhamento, a versão para impressão ficou pronta (Cf. Apêndice 03).

Com a trilha de aprendizagem diagramada, imprimi-a em cores e no formato livreto, com o propósito de entregar uma cópia a cada professor-aluno participante da pesquisa.

5. EFEITOS DA TRILHA DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, proponho um mergulho sistemático nos efeitos da trilha de aprendizagem, articulando o olhar do professor⁶⁵ e o dos alunos participantes. Para isso, empreendo um percurso analítico em múltiplas camadas.

Inicialmente, tomo como eixo os tipos e níveis de reflexão, buscando identificar de que maneira a trilha desencadeou processos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-para-a-ação, reflexão descritiva, reflexão comparativa e reflexão crítica. Essa primeira etapa visa verificar não apenas a ocorrência desses movimentos, mas também sua qualidade e densidade no contexto da experiência educativa vivida.

Além disso, para ampliar a discussão, articulo, em seguida, os dados à noção de saberes docentes e às três dimensões da identidade docente: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Essa camada analítica torna possível observar em que medida os licenciandos e o ensinante mobilizaram saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, e como tais saberes se entrelaçaram à constituição identitária e ética da docência, revelando movimentos de apropriação, ressignificação e construção de identidade profissional.

Reconhecendo, porém, que a análise apenas sob a lente teórica não é suficiente para apreender a complexidade e a riqueza dos dados gerados, avanço para uma segunda camada, de caráter temático. Inspirado em Braun e Clarke (2006), organizo e tabulo os registros do diário de campo e das narrativas de aprendizagem, identificando padrões de sentido que atravessaram as produções discursivas. Dessa análise emergiram quatro temáticas centrais: emoções, crenças, potencialidades/propiciamentos e desafios/limitações, que ampliam a compreensão dos efeitos da intervenção, ao evidenciar não apenas como os sujeitos refletiram, mas também sobre o quê refletiram, desvelando dimensões cognitivas, afetivas e sociais implicadas no processo educativo.

5.1. ANÁLISE DOS DADOS

A fim de analisar a tese que defendo nesse trabalho de que a integração dos princípios da EdRP em uma trilha de aprendizagem sobre AELAs favorece o desenvolvimento

⁶⁵ Embora seja o professor responsável pela intervenção, nesta análise diferencio os papéis científicos que assumi ao longo da pesquisa: o de professor e o de pesquisador. Assim, sempre que me refiro ao “docente” e suas variações sinonímicas, estou me referindo a mim. Essa opção busca facilitar minha autoanálise crítica.

profissional de futuros docentes, se faz necessário, antes de tudo, verificar se de fato ocorreu um processo de desenvolvimento profissional reflexivo.

Diante dessa necessidade, observo que a literatura sobre a temática oferece poucas orientações de como conduzir uma análise empírica desse processo. Para suprir essa lacuna, proponho avaliar a presença de diferentes tipos e níveis de reflexão, o que permite identificar de maneira mais concreta se a trilha de aprendizagem desencadeou processos reflexivos. Para essa análise, estabeleço duas categorias principais e subcategorias: 1) tipos de reflexão: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação, reflexão-para-a-ação; 2) níveis de reflexão: descritiva, comparativa, crítica.

Em relação aos diferentes tipos de reflexão, destaco inicialmente a *reflexão-na-ação*, que consiste, segundo Schön (1983, 1987), no processo de refletir e ajustar ações enquanto a prática se desenvolve, ou seja, o ensinante deve ser capaz de perceber suas ações pedagógicas e tomar diferentes rotas caso perceba essa necessidade. Esse tipo de reflexão envolve a consciência dos pensamentos, ações e reações no momento em que ocorrem, permitindo adaptações imediatas quando necessário.

Nos dados gerados pelo professor, a reflexão-na-ação é evidente em várias ocasiões. Um exemplo claro surge no momento em que, ao propor que os estudantes escrevessem suas narrativas de aprendizagem, os alunos apresentaram uma contraproposta à atividade planejada. Essa situação exigiu do professor uma decisão reflexiva e imediata, isto é, na ação:

Ao ler o enunciado da atividade 6, os alunos me perguntaram se poderiam utilizar a narrativa de aprendizagem que haviam desenvolvido no início do ano letivo. Atendendo a seus pedidos, deixei que eles usassem. Portanto, adaptei a atividade naquele momento. (Diário de Campo, Encontro 1)

Esse episódio ilustra como o docente, ao ouvir os alunos e flexibilizar a proposta, exerceu a reflexão-na-ação para ajustar a atividade às demandas do grupo.

No segundo encontro, relatado pelo docente, outra situação demandou sua reflexão-na-ação. Ao perceber que os alunos não trouxeram os textos teóricos fundamentais para a aula, o professor rapidamente adaptou sua estratégia pedagógica:

Notei que alguns alunos não estavam com os textos em mãos, apesar de eu tê-los fornecido previamente a todos. Para resolver o problema, enviei os textos pelo grupo do WhatsApp, permitindo que todos pudessem participar da atividade. (Diário de Campo, Encontro 2)

Ainda, no mesmo encontro, outra tomada de decisão reflexiva durante a ação de ensinar foi registrada:

Os alunos começaram a fazer vários palpites, mas percebi que não chegariam à resposta correta. Então, apontei para os números e letras na imagem projetada dos exercícios. (Diário de Campo, Encontro 2)

Ao apontar para os elementos da imagem, o professor direcionou os alunos à solução da atividade, exercendo novamente a reflexão-na-ação para responder às demandas imediatas da aula, que naquele caso, era a solução de uma parte da atividade proposta.

No terceiro encontro, um exemplo particularmente marcante de reflexão-na-ação ocorreu, devido à ausência dos alunos, causada por fortes chuvas:

Ao iniciar a aula, estava ciente de que alguns alunos provavelmente faltariam devido às fortes chuvas que atingiam todo o estado do Paraná. No entanto, não imaginava que mais de 50% dos alunos estariam ausentes... Assim, comecei a refletir, enquanto ministrava a aula, sobre como fazer com que os alunos ausentes tivessem acesso, de alguma forma, ao restante da trilha de aprendizagem. (Diário de Campo, Encontro 3)

Esse momento reflexivo, causado por uma situação inesperada e vista como problemática pelo docente, culminou em uma tomada de decisão e de sua consequente ação prática:

Li o enunciado da atividade 21 e informei aos alunos que, enquanto realizassem a atividade, eu gravaria um '*podcast*' para os colegas ausentes. Gravei um áudio de quinze minutos, resumindo o conteúdo trabalhado em sala, pedi que os ausentes tentassem responder às atividades em casa e enviei o *link* de dois vídeos sobre a taxonomia de Bloom para complementar o estudo. (Diário de Campo, Encontro 3)

Esse episódio demonstra como o professor utilizou a reflexão-na-ação para minimizar os impactos pedagógicos e de pesquisa decorrentes da ausência dos alunos devido a fatores externos e imprevisíveis como as condições climáticas.

Por sua vez, nos dados gerados pelos alunos, apenas uma das narrativas apresentou evidências claras de reflexão-na-ação. Um dos discentes relatou em sua narrativa de aprendizagem sua dificuldade em realizar uma ação prática que havia planejado, consequentemente, sentiu a necessidade de alterar sua rota prática, isto é, exercer a reflexão-na-ação:

Planejei uma atividade envolvendo um jogo da memória com palavras relacionadas ao meio ambiente. Cheguei a criar imagens no *Photoshop* para os *cards*, mas, no meio

do processo, desisti, pois estava levando mais de 1 hora para finalizar cada *card*. Por isso, acabei mudando a dinâmica. (Narrativa 7)

Esse exemplo demonstra como o aluno, diante de um “obstáculo” pedagógico, ajustou sua prática em tempo real. Acontecimentos parecidos com esse narrado pelo aluno são tão comuns e rotineiros na vida de qualquer professor que acabam muitas vezes sendo tomados como problemas a serem evitados. Contudo, como a literatura sobre EdRP demonstra, é justamente aí que reside um grande potencial educativo.

Ao analisar os dados, percebo que o professor exerceu a reflexão-na-ação com maior frequência do que seus alunos. Esse resultado já era esperado, dada a maior quantidade de dados disponibilizados pelo docente. Ademais, a reflexão-na-ação tende a ocorrer em momentos de incerteza e dúvida, situações que frequentemente carregam um estigma negativo em contextos educacionais mais formais e racionalistas como a academia, onde o erro infelizmente ainda é visto como algo a ser evitado a todo custo e não como uma possibilidade de aprimoramento profissional. Essa visão mais tradicional pode levar os alunos a evitarem expor suas “fragilidades” pedagógicas, especialmente em momentos em que se sentem avaliados, como a realização de uma pesquisa.

Para superar essa barreira, considero fundamental adotar uma perspectiva construtivista em relação aos erros, integrando-os como parte essencial do processo de aprendizagem profissional. Essa mudança de postura poderia encorajar os futuros professores a refletirem mais abertamente sobre suas práticas e a reconhecerem o valor das adaptações realizadas em tempo real.

O segundo tipo de reflexão desenvolvido pela EdRP é a *reflexão-sobre-a-ação*, um processo que ocorre após a conclusão da prática. Nesse momento, de acordo com Schön (1883, 1987), os profissionais analisam suas experiências, ações e resultados, distanciando-se da situação imediata para compreender os eventos de forma mais profunda e crítica. Em um contexto educacional, seria o momento de reflexão sobre ações pedagógicas desenvolvidas previamente.

No diário de campo do professor, a reflexão-sobre-a-ação é recorrente, especialmente ao final de cada relato, revelando percepções críticas sobre as aulas e o próprio desempenho. Um exemplo significativo ocorre após o primeiro encontro:

Refletindo, percebi que a aula foi bastante produtiva, embora tenha extrapolado o tempo. Acredito que as quatro horas inicialmente previstas sejam realmente necessárias para aplicar essa parte da trilha com qualidade. Conseguí concluir-la em menos tempo porque os alunos já haviam redigido suas narrativas no início do ano. Caso contrário, seria impossível finalizar em apenas um encontro.

Outro aspecto que me surpreendeu foi a dificuldade de exercer o papel de professor-pesquisador da própria prática. É física e cognitivamente exigente conduzir a aula enquanto faço observações e anotações. Contudo, essa prática se mostrou extremamente enriquecedora.

(Diário de Campo, Encontro 1)

Esse excerto destaca uma avaliação da gestão do tempo e da estrutura da trilha e um aprofundamento sobre as exigências cognitivas e físicas de conciliar os papéis de professor e pesquisador.

No terceiro encontro, o professor destaca novamente o desafio de ser um professor ao mesmo tempo pesquisador, gerador de dados e reflete sobre os desafios emocionais e logísticos causados pela ausência dos alunos devido a fatores externos:

Não imaginava o quanto é demandante assumir simultaneamente os papéis de professor e pesquisador. Entretanto, à medida que os encontros progrediam, a prática tornou-se mais natural e fluida. Essa experiência me transformou profundamente e algumas posturas pretendo levar para minha atuação profissional, consolidando-me como um pesquisador da minha prática docente.

Por outro lado, não posso deixar de mencionar o medo e a insegurança provocados pela ausência de alunos nesse último encontro. (Diário de Campo, Encontro 3)

A experiência de lidar com incertezas e emoções associadas a condições adversas reforça a importância da reflexão-sobre-a-ação como uma ferramenta de amadurecimento profissional, isto é, ao refletir sobre nossas ações pedagógicas estamos nos desenvolvendo enquanto profissionais.

O quarto encontro, voltado à avaliação das atividades criadas pelos alunos, foi quase inteiramente dedicado à reflexão-sobre-a-ação. Nesse momento, o professor analisa criticamente os resultados apresentados pelos estudantes, como ilustrado no relato:

Esses resultados me impactaram negativamente, pois comecei a questionar a eficácia da trilha de aprendizagem e o nível de entendimento do tema pelos estudantes. Acredito que esses números se devam à falta de familiaridade dos alunos com atividades comunicativas e tarefas. Como eles relataram na seção 'o que eu já sei?', eles tinham como referência de atividades de ensino de línguas apenas exercícios, logo seus sistemas de crenças estavam bem fossilizados. (Diário de Campo, Encontro 4)

Além disso, no mesmo encontro, o professor reflete sobre aspectos técnicos da sequenciação e avaliação das atividades:

Parece ter sido a parte mais bem compreendida, já que vários alunos seguiram fielmente as etapas da taxonomia de Bloom. Acredito que isso tenha influenciado a média de atividades, com uma criada para cada nível da taxonomia. Quanto ao processo de avaliação das atividades, os alunos também demonstraram entendimento,

mesmo não estando presentes no encontro específico. A maioria das atividades atende aos critérios propostos por Tomlinson e Masuhara (2004). (Diário de Campo, Encontro 4)

Essas reflexões revelam como a análise dos resultados possibilitou ao professor ajustar sua percepção sobre o desenvolvimento da trilha e identificar áreas para melhorias futuras.

Entre os alunos, a reflexão-sobre-a-ação apareceu em duas narrativas, ambas indicando uma análise do tempo de esforço empregados para a realização do produto educacional requerido na trilha de aprendizagem:

Mesmo assim, demorei cerca de 9 horas, ao longo de 2 dias, para concluir tudo. (Narrativa 7)

Levando em consideração todo o processo de pesquisa e confecção do plano de aula, gastei em torno de 5 horas para finalização. Como as atividades propostas levam muito em consideração o conhecimento prévio do aluno e sua visão de mundo, fomentando muitos debates, e também o tempo do preparo das atividades, creio que a aula proposta daria as 2 horas previstas no plano de aula. (Narrativa 10)

Esses trechos parecem sugerir que os aprendentes começaram a reconhecer a importância do planejamento no processo educativo, mesmo que de forma limitada.

Os dados analisados demonstram que a reflexão-sobre-a-ação é novamente predominante nos relatos do professor, enquanto aparece de forma mais pontual nas narrativas dos alunos, mas com maior frequência do que a reflexão-na-ação. Essa discrepância reflete, em minha interpretação, em parte, uma cultura educacional que não incentiva os estudantes a revisitar e analisar criticamente suas ações após sua conclusão. A ação encerra-se em si, não há um retornar reflexivo e crítico.

Na prática pedagógica, muitas vezes trabalhos e atividades são tomados como produtos e são encerrados sem um momento dedicado à reflexão sobre o processo, deixando lacunas importantes na educação dos futuros professores. Para reverter esse cenário, acredito ser essencial adotar estratégias que promovam a reflexão como parte integral do ciclo de aprendizagem. Isso inclui a criação de espaços para que os alunos discutam o que fizeram, como fizeram e por que tomaram determinadas decisões, fomentando uma cultura mais reflexiva e construtiva. Promover esse tipo de prática pode transformar erros e dificuldades em oportunidades valiosas de aprendizado, desenvolvendo profissionais mais conscientes e preparados para os desafios da docência.

A *reflexão-para-a-ação*, último tipo de reflexão a ser desenvolvida na EdRP, é essencial para planejar e antecipar estratégias pedagógicas antes de sua implementação. Ela

baseia-se, em conformidade a Farell (2018), na análise crítica de experiências prévias para orientar decisões futuras.

No diário de campo do professor, esse tipo de reflexão ocorre com menor frequência quando comparado à reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Ainda assim, manifesta-se de forma significativa em momentos em que os papéis de professor e pesquisador se entrelaçam, resultando em sugestões para aprimorar a trilha de aprendizagem. No Encontro 3, por exemplo, o professor reflete sobre a gestão do tempo, identificando uma possibilidade de otimização da trilha de aprendizagem desenvolvida:

Durante o planejamento da trilha de aprendizagem, estabeleci que seriam necessárias 8 horas-aula para desenvolver essa seção. Contudo, ao colocá-la em prática, percebi que 6 horas-aula seriam suficientes para um desenvolvimento consistente dessa parte da trilha. (Diário de Campo, Encontro 3)

Ainda no mesmo encontro, o professor sugere mudanças em uma atividade específica, visando aprimorá-la em futuras versões:

essa experiência me levou a considerar alterações na atividade número 13 da seção “O que os estudiosos falam sobre o assunto?”, que deveria solicitar aos alunos que rascunhassem exemplos de cada um dos três tipos de atividades e não apenas de um. (Diário de Campo, Encontro 3)

No Encontro 4, a reflexão-para-a-ação é novamente evidenciada, com foco em melhorar os produtos educacionais apresentados pelos alunos, uma vez que o professor os avaliou, em sua maioria, negativamente:

Para melhorar esses resultados, acho que seria útil incluir na trilha uma atividade na qual os alunos precisem criar os três tipos de atividades. (Diário de Campo, Encontro 4)

A inclusão de uma atividade que exija transformar atividades comunicativas em tarefas pode ajudar a sanar essa dificuldade. (Diário de Campo, Encontro 4)

Em linhas gerais, percebi que é necessário enfatizar mais a elaboração de atividades comunicativas e tarefas, além de fortalecer a diferenciação entre esses dois tipos de atividades. (Diário de Campo, Encontro 4)

Essas reflexões reforçam o compromisso do educador com a qualidade do processo educacional de seus alunos, pois, ele não apenas aponta erros, mas tenta entendê-los à luz daquele contexto e sugere estratégias específicas para potencializar o aprendizado.

Entre os alunos, a reflexão-para-a-ação foi amplamente presente em suas narrativas, o que é um indicador positivo de desenvolvimento profissional reflexivo. Na Narrativa 2, um

participante da pesquisa expressa entusiasmo pelos conhecimentos adquiridos e o desejo de aplicá-los:

No fim, terminei a trilha muito feliz com os conhecimentos adquiridos e já pensando em como aprimorar minhas aulas para trazer atividades e tarefas mais significativas para o aprendizado dos meus alunos. (Narrativa 2)

A Narrativa 3, por outro lado, destaca a importância de considerar a individualidade e o contexto dos alunos no planejamento pedagógico, considerações essas que só se concretizaram com a participação na intervenção pedagógica:

Isso me fez repensar minha abordagem, buscando sempre formas de tornar as atividades mais próximas da realidade e dos interesses de cada um. (Narrativa 3)

Na Narrativa 4, há a valorização da trilha produzida, evidenciando seu potencial como recurso de apoio contínuo, reforçando a utilidade prática da trilha como uma ferramenta de consulta e formação permanente.

Com certeza foram dias de muito aprendizado, que vão me auxiliar no futuro como professora. Vou manter essa trilha comigo por um longo tempo, pois dúvidas que surgirem podem ser sanadas com ela. (Narrativa 4)

Já, a Narrativa 7 reflete a confiança no desenvolvimento profissional do participante, demonstrando um fortalecimento da autoeficácia docente, resultado direto do envolvimento na trilha:

Acredito que, a partir de agora, estarei cada vez mais preparado para produzir atividades ainda melhores. (Narrativa 7)

Por fim, a Narrativa 8 conecta motivação pessoal e relevância prática, pois a escolha de um tema significativo promoveu engajamento, aprendizado e visão de aplicabilidade futura:

Assim, pude escolher o tema que mais me agradou ao ler os cenários que foi os direitos humanos (cenário B) e eu me diverti fazendo, pois sinto que fiz um bom trabalho e é algo que posso replicar como futuro professor. (Narrativa 8)

Tanto o professor quanto os alunos demonstraram a partir dos dados momentos de reflexões-para-ação que contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e reforçam a capacidade de agir de forma crítica e planejada. Essas reflexões destacam o impacto positivo da EdRP no desenvolvimento de professores mais preparados e conscientes de suas decisões didáticas.

Tendo a acreditar que a ocorrência majoritária de momentos de reflexão-para-a-ação nas narrativas dos estudantes, aconteceu pela própria característica desses participantes, os quais em sua maioria ainda não exerceram a docência formalmente, mas que de certa forma já estão assumindo a sua identidade profissional.

A escolha dos instrumentos de geração dos dados feitas (narrativas de aprendizagem e diário de campo) também é uma das variáveis que podem justificar tal resultado, pois, caso outros instrumentos tivessem sido utilizados, como entrevistas, talvez as reflexões desencadeadas fossem outras.

Em relação aos diferentes níveis de reflexão, destaco inicialmente a *reflexão descritiva*, caracterizada pela descrição detalhada de uma ação pedagógica sem a necessidade de analisar imediatamente suas causas ou consequências, constituindo um dos níveis fundamentais no processo reflexivo (Farell, 2018).

No diário de campo do professor, esse nível se manifesta frequentemente, funcionando como um registro das experiências e percepções vivenciadas durante a trilha de aprendizagem. Para ilustrar a presença desse nível reflexivo, apresento um excerto dos quatro encontros:

Primeiramente, expliquei a eles como funcionam os protocolos para a realização de uma pesquisa com seres humanos... Após esse momento, li com eles o Termo de Registro de Consentimento Livre e Informado, que foi assinado em seguida. (Diário de Campo, Encontro 1)

Na próxima atividade, pedi que acessassem novamente o link do drive com livros didáticos e selecionassem exemplos de exercícios, atividades comunicativas e tarefas. (Diário de Campo, Encontro 2)

Em seguida, li o enunciado da atividade 21 e informei aos alunos que, enquanto realizassem a atividade, eu gravaria um “podcast” para os colegas ausentes. Fui até a sala dos professores para não os atrapalhar e gravei um áudio de quinze minutos, resumindo o conteúdo trabalhado em sala. (Diário de Campo, Encontro 3)

Desde sábado, comecei a receber os produtos educacionais dos alunos. No domingo e na segunda-feira, enviei mensagens no grupo de WhatsApp da turma, lembrando-os de que o prazo de entrega estava terminando e terminaria naquele dia, respectivamente. (Diário de Campo, Encontro 4)

Os trechos evidenciam descritivamente uma prática pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia e do engajamento dos alunos. No encontro 1, destaca-se o cuidado com a ética em pesquisa, através do detalhamento dos protocolos e da assinatura do Termo. Já, no encontro 2, há o incentivo ao trabalho colaborativo e ao pensamento crítico, com a análise de materiais didáticos e a exploração de atividades comunicativas. No encontro 3, revela-se a criatividade na superação de desafios. O excerto do encontro 4, mostra a mediação ativa do docente, com o envio de lembretes sobre prazos.

Nas narrativas produzidas pelos alunos, a reflexão descritiva também está majoritariamente presente, revelando aspectos do aprendizado ao longo da trilha de aprendizagem. A narrativa, de modo ilustrativo, enfatiza o entendimento sobre o conceito de narrativa de aprendizagem e a importância dos textos de apoio:

Com a trilha, eu aprendi o que é uma narrativa de aprendizagem, eu aprendi MUITO sobre atividades para o ensino de línguas de uma forma bem didática. Os textos de apoio foram essenciais para o meu aprendizado e, particularmente, muito interessantes para mim. (Narrativa 2)

A narrativa 5, por outro lado, foca nos conteúdos envolvidos na trilha de aprendizagem sobre AELAs, incluindo sua conceituação, elaboração e avaliação:

Nas últimas semanas realizamos a atividade trilha de aprendizagem ‘atividades de ensino de línguas adicionais’, atividade que trazia conhecimento sobre algumas definições de atividades, como conceituá-las, criá-las e avaliar. (Narrativa 5)

A narrativa 9 detalha as diferentes tipologias de AELA (exercícios, atividades comunicativas, tarefas) e suas definições:

Durante a minha trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais, aprendi como planejar e organizar atividades de forma eficaz. Primeiramente, entendi a diferença entre exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Os exercícios são focados em treinar a gramática e a estrutura da língua, enquanto as atividades comunicativas ajudam os alunos a usar a língua em situações reais, e as tarefas envolvem ações mais concretas, com um propósito claro. (Narrativa 9)

A prevalência da reflexão descritiva nos dados indica que este é o nível mais acessível tanto ao professor quanto aos alunos e isso se deve em grande parte à menor demanda cognitiva. No entanto, sua relevância é inegável, pois é esse nível que estabelece a base para o desenvolvimento dos níveis mais complexos, como a reflexão comparativa e a crítica. Desse modo, conforme defendem os teóricos da EdRP, a documentação pedagógica desempenha um papel fundamental na consolidação de uma educação reflexiva e seu potencial não pode ser negado.

O segundo nível de reflexão desenvolvido durante a EdRP é a *reflexão comparativa*, que se caracteriza pela investigação de contextos educacionais sob múltiplas perspectivas. Esse nível, segundo Farell (2018) permite aos professores examinar diferentes abordagens para solucionar problemas, enquanto reavaliam seus valores, convicções e práticas pedagógicas.

No diário de campo do professor, a reflexão comparativa surge de forma pontual, mas significativa. No encontro 1, por exemplo, após um comentário de uma aluna, o professor reflete sobre a limitação de sua abordagem:

Esse comentário me fez refletir sobre minha atuação como professor educador, pois percebo que minha tendência é dar um enfoque quase exclusivo ao ensino em escolas regulares, o que não abrange todas as possibilidades profissionais de meus alunos. (Diário de Campo, Encontro 1)

Essa observação demonstra o início de um processo de análise crítica do próprio contexto de ensino, considerando lacunas e buscando uma visão mais ampla das necessidades dos alunos.

No encontro 2, ainda que o professor não expresse diretamente a reflexão comparativa, ele promove condições para que os alunos desenvolvam esse nível de reflexão. Ao discutir os erros dos alunos e contrastar suas concepções com explicações fundamentadas, o educador estimula a comparação entre o que os estudantes acreditam saber e o que é teoricamente consistente:

Durante a leitura, notei que alguns alunos haviam compreendido bem o conceito, enquanto outros ainda apresentavam equívocos teóricos. Anotei esses “erros” no quadro e, posteriormente, expliquei por que não eram coerentes teoricamente. Por exemplo, uma aluna afirmou que atividade era um método de ensino. Aproveitei para explicar a diferença entre abordagem, método, técnica e atividade. (Diário de Campo, Encontro 2)

No encontro 3, um comentário feito por um aluno fez com que o ensinante ampliasse a discussão que estava sendo realizada, trazendo assim novas perspectivas sobre um problema previamente discutido:

Todavia, um aluno destacou que não deveríamos focar apenas no aspecto cognitivo. Concordei com ele e enfatizei que o próprio Bloom afirmava a importância dos três domínios. Ressaltei também que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo segundo, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que exige uma abordagem holística, e não apenas cognitiva. (Diário de Campo, Encontro 3)

Essa passagem evidencia como o diálogo com os alunos pode desencadear reflexões mais complexas, promovendo uma análise crítica e fundamentada.

No encontro 4, o professor demonstra sua reflexão comparativa ao avaliar criticamente os resultados de uma atividade, buscando explicações para os desafios encontrados:

Esses resultados me impactaram negativamente, pois comecei a questionar a eficácia da trilha de aprendizagem e o nível de entendimento do tema pelos estudantes. Acredito que esses números se devam à falta de familiaridade dos alunos com atividades comunicativas e tarefas. Como eles relataram na seção “o que eu já sei?”, eles tinham como referência de atividades de ensino de línguas apenas exercícios, logo seus sistemas de crenças estavam bem fossilizados. (Diário de Campo, Encontro 4)

Embora eu acredite que eles tenham compreendido o conceito dos diferentes tipos de atividades, os alunos não demonstraram facilidade ou versatilidade na criação de atividades comunicativas e tarefas. Eles se mostraram mais confortáveis com exercícios, algo com o qual foram acostumados ao longo de suas trajetórias como aprendizes de línguas. Para melhorar esses resultados, acho que seria útil incluir na trilha uma atividade na qual os alunos precisem criar os três tipos de atividades. (Encontro 4)

Esses trechos exemplificam como o reconhecimento de lacunas pedagógicas podem levar à revisão e ao aperfeiçoamento das práticas docentes, consequentemente, a uma educação profissional mais reflexiva.

Nas narrativas dos estudantes, a reflexão comparativa aparece nos momentos em que eles repensam suas antigas crenças e percebem mudanças geradas pela experiência:

Descobri que o ensino não precisa estar preso a métodos tradicionais e pode abraçar uma visão mais ampla, considerando o aluno em sua integralidade. Isso me levou a repensar como abordo o ato de ensinar e a perceber que a prática docente requer uma constante análise e revisão de nossas ações. (Narrativa 1)

Eu costumava pensar que propor atividades era algo que não exigia tanta reflexão, mas agora percebo que é exatamente o contrário. (narrativa 7)

Entendi que avaliar não é só para ver o que o aluno sabe, mas para acompanhar o progresso dele. (Narrativa 10)

Essas reflexões demonstram um aprofundamento na percepção da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao planejamento, à avaliação e à integralidade do aluno.

Levando em consideração os dados analisados, embora o nível comparativo de reflexão seja menos recorrente do que o descriptivo, sua presença é essencial para transformar a prática docente. No entanto, ele demanda maior conhecimento, múltiplas perspectivas e a capacidade de questionar sistemas de crenças consolidados, o que aponta para a importância de práticas reflexivas contínuas e documentadas, que permitam aos professores em educação inicial e continuada não apenas reagir a situações problemáticas, mas também reconfigurar sua abordagem pedagógica de maneira fundamentada e criativa.

O último nível de reflexão a ser desenvolvido na EdRP é a *reflexão crítica*, que analisa teorias e práticas educativas considerando as dimensões históricas, culturais, sociais, éticas,

moraes e políticas. Esse nível deve ser marcado, como defende Pimenta (2006) e Alarcão (2011), pelo incentivo ao diálogo cooperativo, promovendo uma educação transformadora e consciente.

No diário de campo do professor, a reflexão crítica aparece de forma significativa já nas primeiras linhas do relato do primeiro encontro, quando o professor demonstra preocupação com o bem-estar dos alunos e reconhece sua integralidade, não os vendo como mentes descorporificadas:

Antes de iniciar a aula, perguntei como estavam e ouvi que estavam exaustos e já desejavam estar de férias, o que faz sentido, visto que em menos de um mês o ano letivo se encerrará. Por isso, achei importante começar o encontro motivando-os, até porque discentes não são ilhas isoladas de suas realidades sociais. (Diário de Campo, Encontro 1)

Esse trecho reflete uma visão humanizada da prática docente, que reconhece os alunos como sujeitos imersos em contextos sociais e emocionais.

Ainda no encontro 1, o professor adota uma postura de "perturbador", característica essencial de uma prática crítica, ao questionar a visão negativa que os alunos apresentavam sobre suas experiências escolares:

Também observamos que, nas narrativas, a escola era retratada, na maioria dos casos, de forma negativa. Os alunos tendiam a enfatizar aspectos negativos das práticas de ensino de seus professores. A próxima pergunta da atividade solicitava que eles identificassem aspectos positivos, mas estes foram muito menos citados. Perguntei, então: "*Por que será que focamos muito mais no que foi negativo durante nossas trajetórias de aprendizagem do que naquilo que foi positivo? Será que temos crenças por trás desse comportamento?*" (Diário de Campo, Encontro 1)

Essa prática instiga os alunos a confrontarem suas crenças e refletirem sobre os valores que sustentam suas percepções, incentivando um olhar mais amplo e crítico.

Nesse mesmo encontro, o professor também reflete sobre como os alunos estão entendendo os aspectos culturais, os quais são fundamentais para o ensino de línguas:

No entanto, pelas falas deles, percebi a necessidade de refinar suas noções de cultura. Havia uma valorização marcante da "cultura do outro", evidenciada nas menções ao *Halloween*, *Mardi Gras* e *Thanksgiving* como exemplos de práticas que consideravam culturalmente relevantes. (Diário de Campo, Encontro 1)

No encontro 2, a reflexão crítica emerge na análise das facetas identitárias do professor, destacando que ele não abandona suas emoções e características pessoais no

exercício da docência. A ansiedade e a preocupação com a apresentação pessoal são elementos que ele reconhece como partes integrantes de sua atuação profissional:

Durante a correção, os alunos pediram mais tempo, o que me fez refletir sobre como minha ansiedade, às vezes, pode impactar o andamento das aulas. (Diário de Campo, Encontro 2)

Durante essa atividade, uma discente elogiou minha roupa, fiquei muito feliz com o comentário, pois sempre me esforço para estar impecável tanto didaticamente quanto visualmente. (Diário de Campo, Encontro 2)

Essas observações revelam uma compreensão de que o ensino não é apenas técnico, mas profundamente humano e relacional, influenciado pelas características pessoais do professor.

No encontro 3, o impacto de questões externas, como a ausência de alunos devido a condições climáticas e ao período do ano letivo, é abordado, o que mostra a historicidade, temporalidade e espacialidade do ensino:

No entanto, não imaginava que mais de 50% dos alunos estariam ausentes, o que me desestabilizou emocional e pedagogicamente. Contudo, como esta era a última semana letiva do ano acadêmico, não pude dar-me ao luxo de transferir a aula para a semana seguinte, como seria minha estratégia em outro contexto. (Diário de Campo, Encontro 3)

Ainda no mesmo encontro, questões políticas emergem na fala de um aluno. O professor, no entanto, opta por não aprofundar a discussão:

Um aluno, no entanto, comentou que, em algumas situações, professores podem defender posições e práticas fascistas em suas avaliações. Agradeci sua contribuição, mas, considerando a observação não tão pertinente ao contexto da discussão, retomei o foco ao salientar como o processo de avaliação contribui para o amadurecimento profissional. (Diário de Campo, Encontro 3)

Essa decisão reflete, possivelmente, uma insegurança do profissional em lidar com questões políticas, a qual pode ser originada de diferentes naturezas, desde a falta de conhecimento e de posicionamento político, até o entendimento mais amplo do aspecto político da cidade em que o campus da universidade está inserido. No entanto, essa escolha pode ter limitado o potencial crítico do diálogo, o que pode dificultar a efetivação da reflexão crítica.

No encontro 4, a dimensão ética é abordada, uma vez que o professor expressa frustração ao perceber que os aprendizes utilizaram inteligências artificiais para realizar suas atividades, desconsiderando discussões anteriores sobre o tema:

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. Já havia alertado a turma em um momento anterior que não deveriam utilizá-las, pois eles precisam exercitar o pensamento criativo, em vez de copiar ideias prontas. (Diário de Campo, Encontro 4)

Essa reflexão destaca o compromisso ético do professor em fomentar a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, confrontando práticas que podem comprometer o desenvolvimento dessas competências.

Nas narrativas dos estudantes, a reflexão crítica aparece de forma bem limitada, mas significativa, em momentos nos quais os discentes enfatizam a importância do diálogo colaborativo para o seu desenvolvimento profissional:

... também trocamos ideias entre nós, colegas, e o professor, que também gerou diálogos interessantes. (Narrativa 5)

Desde o início, tive a oportunidade de colaborar com os colegas e professor de forma incrível, compartilhando ideias, conhecimentos e habilidades para tornar tudo possível. (Narrativa 12)

Esse trechos evidenciam que o diálogo e a colaboração promovem uma maior consciência sobre o papel do professor e dos colegas no processo de aprendizagem.

A análise desses dados revela que o professor demonstra um nível muito mais avançado de reflexão crítica em comparação aos alunos, o que já esperava, considerando o maior tempo de experiência profissional e maturidade reflexiva. No entanto, esse cenário não deve ser aceito como uma limitação natural. É necessário criar oportunidades explícitas e estruturadas para que os alunos desenvolvam uma consciência crítica mais aprofundada, compreendendo as implicações éticas, políticas e sociais de suas ações e escolhas. Isso pode ser feito por meio de práticas pedagógicas que estimulem a análise crítica em contextos reais e significativos, fortalecendo o papel transformador da educação.

Diante do exposto, considero possível afirmar que houve desenvolvimento profissional reflexivo tanto no professor quanto nos alunos, ainda que manifestado em intensidades e formas distintas. O professor demonstrou maturidade ao articular os três tipos e níveis de reflexão, consolidando sua postura de professor-pesquisador em desenvolvimento contínuo. Os alunos, por sua vez, mobilizaram majoritariamente reflexões descritivas e para-ação, revelando um movimento inicial de constituição da identidade docente, mas também indícios de comparações e críticas que apontam para a ampliação de horizontes pedagógicos.

Esse quadro reforça que a EdRP atuou como dispositivo educativo potente, pois: 1) permitiu ao professor aprofundar a análise de sua prática, articulando dimensões cognitivas, emocionais e éticas; 2) incentivou os alunos a deslocarem-se de uma postura técnica para uma postura reflexiva, questionando crenças e projetando práticas futuras; 3) explicitou tensões próprias da formação docente, como o estigma do erro, a dificuldade de lidar com imprevistos e a tendência de encerrar atividades como produtos finais, sem revisitar seus processos. Assim, a trilha de aprendizagem não apenas desencadeou processos reflexivos, mas também deu sustentação à tese central de que ao integrar princípios da EdRP, é possível favorecer o desenvolvimento profissional reflexivo em diferentes estágios, formando sujeitos mais conscientes, críticos e preparados para os desafios da docência contemporânea.

Para além da investigação sobre os processos reflexivos desencadeados pela trilha de aprendizagem, considero necessário analisar se tais reflexões se traduziram em desenvolvimento profissional docente ou se permaneceram em um nível meramente técnico, aproximando-se do “praticismo” criticado por Pimenta (2006). Para tanto, optei por examinar os dados à luz dos saberes docentes (Tardif, 2002) e das dimensões identitárias da docência: profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Esse recorte me permite observar se os licenciandos apenas reproduziram conceitos ou se, de fato, reelaboraram suas práticas e identidades profissionais.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e se constroem na intersecção de diferentes fontes. Há os saberes pedagógicos, transmitidos pelas universidades e cursos de preparação; os saberes disciplinares, oriundos das áreas do conhecimento e responsáveis por sustentar o que será ensinado; os saberes curriculares, expressos nos programas, planos e instrumentos que normatizam a prática; e os saberes experienciais, frutos da vivência concreta em sala de aula e da interação com alunos e colegas. Esses saberes não são estanques, eles se entrelaçam, atualizam-se e se reconfiguram continuamente na prática do professor.

A tríade formada pela profissionalização, profissionalidade e profissionalismo permite compreender como esses saberes se articulam em uma perspectiva mais ampla de constituição docente. A profissionalização remete ao processo histórico-social de consolidação da docência como profissão reconhecida, com seu corpo de saberes próprios, normas e regulamentos. A profissionalidade refere-se ao modo singular como cada docente constrói e exerce sua identidade profissional, mobilizando saberes e agindo de forma autônoma diante das demandas da prática. Já o profissionalismo diz respeito ao conjunto de valores, atitudes e compromissos ético-políticos que orientam a prática do professor, garantindo-lhe responsabilidade social. Juntas, essas três dimensões não apenas qualificam o trabalho docente, mas também revelam

em que medida a reflexão transborda para além da técnica, configurando-se como eixo de constituição identitária.

Nos dados gerados, percebo a emergência dos saberes docentes e também da tríade identitária da profissão professor, ainda que em graus variados de profundidade.

Os *saberes pedagógicos* aparecem de forma recorrente quando os alunos mencionam os textos de apoio, a trilha, a Taxonomia de Bloom e a distinção entre exercício, atividade e tarefa. Trata-se de conteúdos conceituais transmitidos pela formação que passam a compor o repertório dos participantes:

Eu aprendi MUITO sobre atividades para o ensino de línguas de uma forma bem didática. Os textos de apoio foram essenciais para o meu aprendizado e, particularmente, muito interessantes para mim. Eu refleti sobre eles e entendi que era o que eu queria e planejava fazer em aulas com meus alunos, mas não sabia como. Acredito que o que eu fiquei mais feliz de entender foi a diferença entre exercício, atividade comunicativa e tarefa. Eu também já ouvi falar da Taxonomia de Bloom, mas não sabia como usar.” (Narrativa 2)

Com certeza me ensinou muito, não tenho vergonha de dizer que a maioria do que estava na trilha eu não conhecia, desde a questão das atividades, que são divididas em exercícios, atividades comunicativas e tarefas, até a Taxonomia de Bloom, que explica os níveis de aprendizado.” (Narrativa 4)

Confesso que de começo eu achei que seria algo que me traria muita dor de cabeça ao fazer, mas conforme foi passando as aulas, com as explicações sobre como elaborar as atividades, a diferença entre exercício, atividade comunicativa e tarefa, além da explicação sobre o que é a taxonomia de Bloom e os níveis presentes nela.” (Narrativa 8)

Primeiramente, entendi a diferença entre exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Os exercícios são focados em treinar a gramática e a estrutura da língua, enquanto as atividades comunicativas ajudam os alunos a usar a língua em situações reais, e as tarefas envolvem ações mais concretas, com um propósito claro. (Narrativa 9)

Juntamente com a instrução do professor, entendi as diferenças entre exercício, atividade comunicativa e tarefa. Cada um tem seus objetivos específicos e apresentam elementos em comum, que são necessários para a construção de uma atividade de ensino de línguas, como organizadores hierárquicos e enunciado. Também existem elementos extras, que são as informações contextuais, que podem ou não compor uma atividade. (Narrativa 11)

Esses excertos demonstram também a *profissionalização* em curso, pois os licenciandos incorporaram um léxico reconhecido pela área. No entanto, há de se ressaltar certo risco de que essa apropriação permaneça apenas no plano declarativo, sem necessariamente se traduzir em reelaboração autônoma, risco esse que se concretiza de certa forma, pois, como o próprio professor reconhece: “No total, 69 atividades foram elaboradas [...]. Classifiquei 50

como exercícios, 14 como atividades comunicativas e 5 como tarefas.” (Diário do Professor, Encontro 4).

Os *saberes disciplinares* emergem principalmente nas referências à abordagem comunicativa, à centralidade do aluno e à importância das tarefas no ensino de línguas, sinalizando apropriação de princípios metodológicos próprios do campo:

Descobri que o ensino não precisa estar preso a métodos tradicionais e pode abraçar uma visão mais ampla, considerando o aluno em sua integralidade. Isso me levou a repensar como abordo o ato de ensinar e a perceber que a prática docente requer uma constante análise e revisão de nossas ações. (Narrativa 1)

O mais revelador foi perceber que cada aluno traz consigo uma história única, com ritmos e necessidades próprios. Isso me fez repensar minha abordagem, buscando sempre formas de tornar as atividades mais próximas da realidade e dos interesses de cada um. Descobri, por exemplo, que ao focar em métodos mais comunicativos, os alunos se envolvem de uma forma mais natural, como se a língua fosse uma ferramenta para se expressarem e se conectarem com o outro. As tarefas que imitam situações reais, como diálogos ou até mesmo jogos, ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas e menos formais.” (Narrativa 3)

Uma das principais características que, em minha opinião, definem um bom professor é justamente saber criar formas para que seus alunos entendam e aprendam o conteúdo, independentemente da área de formação. E o ensino de uma língua estrangeira, requer do professor o conhecimento de como escolher a atividade correta para os seus alunos, a fim de facilitar a caminhada de aprendizado deles. (Narrativa 11).

Ainda assim, questiono até que ponto essa incorporação foi crítica. Essa dúvida é reforçada pelo predomínio de exercícios nas produções finais, como relata o professor. Assim, embora haja sinais de deslocamento de uma visão gramatical de ensino de línguas para uma visão comunicativa, percebo que práticas cristalizadas continuam exercendo forte influência no processo reflexivo desencadeado pela trilha.

Os *saberes curriculares* tornam-se visíveis quando os estudantes relatam a estimativa de tempo que cada atividade vai tomar e o processo de planejamento da ação docente. Uma participante afirma:

Agora, criar algo por mim mesma, refletindo quanto tempo levaria para cada atividade, quais atividades seriam interessantes a se fazer, foi mágico. Não posso dizer que não foi difícil, pois foi um bom tempo pensando no que fazer, por ser a primeira vez. Nem sabia o que era um plano de aula quando comecei. (Narrativa 4)

Outro participante relatou quanto tempo foi necessário para elaborar as atividades e o porquê desse tempo, ressaltando o significado delas para os alunos:

Levando em consideração todo o processo de pesquisa e confecção do plano de aula, gastei em torno de 5 horas para finalização. Como as atividades propostas levam muito

em consideração o conhecimento prévio do aluno e sua visão de mundo, fomentando muitos debates, e também o tempo do preparo das atividades, creio que a aula proposta daria às 2 horas previstas no plano de aula. (Narrativa 10)

Esses dados evidenciam apropriação de ferramentas fundamentais para a *profissionalização*. Contudo, observo que, em alguns relatos, a ênfase fica em elementos estruturais que parecem se sobrepor a uma reflexão mais profunda sobre o sentido pedagógico dos diferentes tipos de atividades. Assim, há risco de que a profissionalização se mantenha em um nível técnico, sem avançar para uma perspectiva crítica.

Os *saberes experenciais* aparecem com mais autenticidade, pois estão vinculados às dificuldades, ajustes e descobertas vividas durante a trilha. Um estudante relata:

Durante a aula, tive dificuldade para entender os exercícios no caderninho que o professor explicava. Pensei em chamá-lo, mas fiquei com receio de atrapalhar os outros, tentei resolver as atividades sozinha em casa. Algumas consegui, mas outras eram complicadas demais, e acabei deixando incompletas. No entanto, a qual tive um pouco mais de ‘facilidade’ era criar atividades para ensinar línguas adicionais a crianças ou adolescentes. Achei essa parte bem divertida e até me animei enquanto pensava nas ideias que podia ser usada em sala de aula.” (Narrativa 6)

Outro futuro professor descreve que passou “cerca de nove horas” preparando uma atividade e precisou “mudar a dinâmica” (Narrativa 7), evidenciando agência e tomada de decisão. Diferentemente dos saberes pedagógicos e curriculares, aqui percebo uma reflexão genuína sobre a prática, que contribui para a construção de uma identidade docente mais autônoma e crítica.

Além dos saberes, busco também compreender como os licenciandos se posicionaram em relação à sua identidade profissional, mobilizando as dimensões da profissionalidade, profissionalismo e profissionalização.

A *profissionalidade* manifesta-se em declarações identitárias como “queria ser professora de inglês” (Narrativa 4) ou “como futura profissional” (Narrativa 11). Esses trechos revelam o movimento de constituição de si como docente. Também se evidenciam na valorização da trilha como recurso formativo permanente: “vou manter essa trilha comigo por um longo tempo” (Narrativa 4). Esses dados mostram que a experiência extrapolou a técnica, impactando a autoimagem e a construção da identidade dos participantes.

O *profissionalismo*, entendido como conjunto de valores e compromissos ético-políticos, emerge em diferentes momentos. Um estudante destaca a importância do *feedback*, outro enfatiza os direitos humanos e há ainda quem reflita sobre os impactos positivos e negativos das atividades no desenvolvimento discente:

Não se trata só de medir o que o aluno sabe, mas de acompanhar seu progresso de maneira contínua, com feedbacks que realmente ajudem no seu desenvolvimento. (Narrativa 3)

Assim, pude escolher o tema que mais me agradou ao ler os cenários, que foi os direitos humanos (cenário B) e eu me diverti fazendo. (Narrativa 8)

Cada etapa foi um aprendizado, um desafio superado, e uma chance de crescer pessoal e profissionalmente como futura professora. (Narrativa 12)

Esses relatos evidenciam preocupações éticas que ultrapassam o domínio técnico. Ainda assim, questiono em que medida tais valores se convertem, de fato, em práticas concretas e consistentes, sobretudo porque, ao final, observou-se a reprodução de atividades tradicionais e já fossilizadas. Esse desfecho, longe de representar um demérito da trilha formativa, evidencia o caráter essencialmente processual da educação profissional docente, que requer tempo, continuidade e não apenas ações pontuais promovidas pelos educadores como a realização de uma única ação de formação. A educação de professores não é um fenômeno linear, baseado em relações diretas de causa e efeito, “eu ensino, e o aluno se forma”. Ao contrário, trata-se de um processo de co-construção profissional, desencadeado pelas constantes provocações, mediações e deslocamentos propostos pelo professor formador.

Por fim, a *profissionalização* aparece na forma de apropriação de uma gramática própria da profissão, evidenciada pelo uso naturalizado de termos como taxonomia de Bloom, atividades, exercícios, tarefas e organizador hierárquico, entre outros. Essa incorporação é positiva e demonstra inserção no campo, mas carrega o risco de se restringir a uma adesão formal ao vocabulário da área, sem a devida problematização crítica de seus sentidos, o que, de certa forma, acaba ocorrendo, como expressa o professor:

Ao analisar os produtos educacionais, a primeira coisa que notei foi que a maioria escolheu o cenário A para desenvolver suas atividades: 7 alunos ao todo, o que corresponde a 59% da turma. Em seguida, o cenário B foi o mais escolhido, com 4 estudantes, correspondendo a 33% dos discentes. Apenas 1 aluno, 8% do total, optou pelo cenário C. Houve, portanto, uma preferência por cenários relacionados a contextos escolares em vez de escolas de idiomas.

No total, 69 atividades foram elaboradas, uma média de 6 por aluno. Dentre elas, classifiquei 50 como exercícios, 14 como atividades comunicativas e 5 como tarefas. Isso representa, respectivamente, 73%, 20% e 7% do total. Esses resultados me impactaram negativamente, pois comecei a questionar a eficácia da trilha de aprendizagem e o nível de entendimento do tema pelos estudantes. Acredito que esses números se devam à falta de familiaridade dos alunos com atividades comunicativas e tarefas. Como eles relataram na seção “o que eu já sei?”, eles tinham como referência de atividades de ensino de línguas apenas exercícios, logo seus sistemas de crenças estavam bem fossilizados.

Embora eu acredite que eles tenham compreendido o conceito dos diferentes tipos de atividades, os alunos não demonstraram facilidade ou versatilidade na criação de atividades comunicativas e tarefas. Eles se mostraram mais confortáveis com

exercícios, algo com o qual foram acostumados ao longo de suas trajetórias como aprendizes de línguas. Para melhorar esses resultados, acho que seria útil incluir na trilha uma atividade na qual os alunos precisem criar os três tipos de atividades.

[...]

Em linhas gerais, percebi que é necessário enfatizar mais a elaboração de atividades comunicativas e tarefas, além de fortalecer a diferenciação entre esses dois tipos de atividades. Também ficou evidente que os alunos compreenderam bem a taxonomia de Bloom. Por fim, os alunos que participaram integralmente da trilha e aqueles que já atuam como docentes demonstraram desempenho qualitativo superior aos demais. (Diário do Professor, Encontro 4).

Ao comparar as narrativas dos licenciandos com o diário de campo do professor, percebo que o papel de professor-pesquisador tomado pelo docente foi decisivo para mediar a apropriação dos saberes. Ele registra seu esforço em tornar conceitos acessíveis: “fui até o quadro e criei um esquema, enfatizando que atividades, de forma simplificada, são textos que mobilizam o ensino-aprendizagem” (Diário do Professor, Encontro 2). Ele também reconhece a dificuldade de assumir simultaneamente os papéis de docente e pesquisador: “é física e cognitivamente exigente conduzir a aula enquanto faço observações e anotações” (Diário do Professor, Encontro 1). Além disso, evidencia compromissos éticos, como ao gravar um “*podcast*” para os alunos ausentes ou ao se posicionar contra o uso acrítico de IA generativa:

Em seguida, li o enunciado da atividade 21 e informei aos alunos que, enquanto realizassem a atividade, eu gravaria um ‘*podcast*’ para os colegas ausentes. Fui até a sala dos professores para não os atrapalhar e gravei um áudio de quinze minutos, resumindo o conteúdo trabalhado em sala.” (Diário do Professor, Encontro 3).

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. Já havia alertado a turma em um momento anterior que não deveriam utilizá-las, pois eles precisam exercitar o pensamento criativo, em vez de copiar ideias prontas. Entre os alunos, 4 claramente usaram o ChatGPT para produzir suas atividades. (Diário do Professor, Encontro 4).

Esses exemplos demonstram que sua própria prática também foi atravessada por aprendizagens, dilemas e reflexões críticas.

A análise permite afirmar que a trilha de aprendizagem favoreceu a emergência de diferentes saberes docentes e mobilizou dimensões identitárias importantes para a educação profissional. Os *saberes experienciais* e a *profissionalidade* destacaram-se como os mais densos e autênticos, por estarem ligados a vivências concretas de planejamento e execução da prática. Já os *saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares* e a *profissionalização-profissionalismo* mostraram-se aderidos à gramática da profissão professor de línguas adicionais, com certo risco de reprodução acrítica de discursos e práticas.

Dessa forma, é possível afirmar que a EdRP propicia o desenvolvimento de dimensões da prática profissional que, sob uma ótica técnico-instrumental, foram historicamente relegadas

a segundo plano na formação docente, como já apontado na revisão de literatura. Os dados mostram que tanto professor quanto licenciandos mobilizaram saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, bem como dimensões identitárias da docência (profissionalização, profissionalidade e profissionalismo). Em maior ou menor grau, todos eles foram atravessados pelos três tipos e níveis de reflexão analisados, o que indica que não houve mera reprodução técnica, mas reelaboração situada.

Nesse sentido, a EdRP realiza, em uma primeira instância, aquilo a que se propõe: desencadear processos reflexivos capazes de tensionar crenças, ajustar práticas e projetar novas ações. O grande desafio, entretanto, é garantir que esses saberes e identidades docentes ultrapassem a barreira da apropriação declarativa ou formal, articulando-se de modo mais orgânico com os saberes experienciais e com uma profissionalidade crítica, investigativa e socialmente responsável. Essa articulação, como evidenciado na análise, ocorreu sobretudo quando estudantes e professor transformaram a reflexão em decisões concretas, ajustes pedagógicos e projeções para a prática futura. É nesse movimento que se evita o risco do “praticismo” e se consolida uma educação profissional que reconhece a docência como prática ética, social e transformadora, e não apenas como um exercício de refletir em si mesmo.

Vale destacar que tais conclusões se situam no escopo da pesquisa realizada, cujo ciclo reflexivo se encerrou formalmente com a intervenção pedagógica. Contudo, esse encerramento não significou estagnação: ao contrário, inaugurou novas condições iniciais e convocou tanto o pesquisador quanto os participantes a dar continuidade ao processo.

Essa retroalimentação se expressa, por exemplo, na própria tessitura desta tese, que é fruto de reflexão sistematizada sobre a prática, mas também no percurso pós-pesquisa do professor-pesquisador, quando ele, ao trabalhar com a mesma turma no ano seguinte a pesquisa, produziu com os mesmos alunos um material didático coletivo com 30 tarefas de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Esse movimento posterior a pesquisa é decisivo, pois evidencia que a reflexão não se encerrou no plano cognitivo ou técnico. Ela gerou ação, prolongou-se para além da intervenção inicial e configurou-se como postura profissional, como modo de ser no magistério. É exatamente essa continuidade que se materializa o ciclo *ação-reflexão-ação...* defendido pela EdRP. Assim, confirma-se que a experiência analisada não caiu no “praticismo”, mas instaurou um processo de conscientização transformadora, reafirmando o potencial da EdRP como caminho educativo crítico e emancipador.

Após essa análise dos dados, considero necessário adotar uma segunda camada analítica, de caráter temático. Enquanto a primeira análise buscou examinar como a reflexão se

manifestou e em que níveis, a análise temática, inspirada em Braun e Clarke (2006), tem por objetivo identificar padrões recorrentes de significados nos dados que extrapolam as categorias reflexivas previamente estabelecidas. Essa etapa amplia o olhar sobre os efeitos da trilha, permitindo compreender não apenas como os sujeitos refletiram, mas também sobre o quê refletiram. Desse modo, a análise temática não substitui, mas complementa a anterior, oferecendo uma visão mais abrangente das dimensões emocionais, cognitivas e sociais implicadas no processo de desenvolvimento profissional.

5.2. ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS

Após analisar os dados gerados durante a intervenção pedagógica sob a perspectiva teórica da EdRP, avanço agora para uma análise temática desses mesmos dados, com o objetivo de identificar padrões e temas recorrentes.

Antes de iniciar a análise temática propriamente dita, realizei uma quantificação semântica dos termos presentes nos dados. Essa etapa preliminar consistiu na contagem de palavras para identificar possíveis temáticas mais evidentes de maneira inicial e exploratória. Para isso, foi necessário realizar uma etapa de pré-processamento dos dados, que envolveu a remoção de pronomes, preposições, conjunções, numerais e outros elementos gramaticais que não contribuem diretamente para a identificação de temas. O objetivo dessa "limpeza" foi focar nas palavras-chave mais significativas em termos de conteúdo, em vez de analisar palavras funcionais frequentemente usadas. Em seguida, utilizei a ferramenta disponível no site *wordcloud.com* para gerar duas nuvens de palavras a partir das expressões mais frequentes nos dados. Essas nuvens foram elaboradas separadamente, uma para os registros do diário de campo do professor, e outra para as narrativas dos alunos, permitindo uma visualização clara das palavras mais utilizadas em cada conjunto de dados. O resultado foi a criação das seguintes nuvens de palavras (Cf. Figuras 23 e 24):

As duas nuvens de palavras apresentam semelhanças e diferenças significativas, refletindo aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Ambas destacam termos centrais como "atividade(s)," "aprendizagem," "alunos," "ensino," "aula" e "línguas," evidenciando um foco comum no contexto educacional, nas práticas pedagógicas e na interação entre professores e estudantes. Palavras como "tarefas" e "exercícios" também aparecem em ambas, reforçando a ideia de atividades no ambiente de ensino.

No entanto, há diferenças importantes entre elas. Na primeira nuvem, a dos dados do professor, "atividades" e "alunos" ganham maior destaque, sugerindo uma ênfase mais direta

nas práticas realizadas com os estudantes, com termos que indicam execução, como "enunciado" e "respostas." Por outro lado, na segunda nuvem, a dos dados dos estudantes, "trilha" se sobressai, apontando para uma abordagem, que destaca o processo ou jornada de aprendizagem. Além disso, palavras como "criar," "entender," "jornada" e "diálogo" indicam um olhar mais amplo e conceitual. Essas diferenças revelam perspectivas distintas em um mesmo universo educacional, alternando entre a prática concreta e a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Após perceber esses padrões semânticos preliminares, passei então aos procedimentos de análise temática propriamente ditos. Nesse momento, as etapas propostas por Braun e Clark (2006) e discutidas no capítulo 4 foram de grande valia. Depois de realizar os procedimentos metodológicos de organização e tabulação de dados proposto por Braun e Clark (2006), 4 temáticas emergiram nos dados de maneira mais preponderante, das quais: 1) emoções; 2) crenças; 3) potencialidades e propiciamentos; 4) desafios e limitações, as quais detalho a seguir.

FIGURA 19 – NUVEM DE PALAVRAS GERADA A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO DO PROFESSOR



FONTE: O autor.

FIGURA 20 – NUVEM DE PALAVRAS GERADA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS



FONTE: O autor.

5.2.1. Emoções

Após a organização e tabulação dos dados, a primeira temática que se sobressaiu foi a das emoções. Emoção pode ser entendida como a reação que uma pessoa vivencia em resposta a uma determinada situação (Barcelos, 2015).

No diário de campo do professor, há um amplo espectro de emoções que refletem as dinâmicas da sala de aula e os desafios do processo de desenvolvimento da linguagem. Esse espectro emocional pode ser entendido como um *continuum*, no qual, de um lado, encontram-se emoções consideradas positivas, como alívio, felicidade, entusiasmo, orgulho, admiração, gratidão e surpresa. No outro extremo, identificam-se emoções não positivas, como ansiedade, desestabilização emocional, insegurança, medo, pessimismo e decepção, sendo os sentimentos apresentados pelos dados.

Um exemplo marcante de emoções positivas pode ser observado no trecho a seguir, no qual o ensinante expressa *admiração* e *satisfação* com o desempenho dos alunos:

Na atividade 6, os alunos responderam com tanta facilidade e rapidez que fiquei admirado ao perceber que haviam realmente entendido os elementos composicionais de uma atividade de ensino de línguas. (Diário de Campo, Encontro 2)

Esse relato destaca o impacto positivo de momentos de sucesso pedagógico, nos quais o esforço docente é recompensado pela compreensão e engajamento dos alunos.

Por outro lado, o trecho abaixo ilustra a *frustração* e a *decepção* vivenciadas pelo professor em relação ao uso inadequado de ferramentas tecnológicas feita pelos estudantes:

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. Já havia alertado a turma em um momento anterior que não deveriam utilizá-las, pois eles precisam exercitar o pensamento criativo, em vez de copiar ideias prontas. (Diário de Campo, Encontro 4)

Esse excerto demonstra como questões éticas e pedagógicas podem gerar desânimo e colocar em xeque os objetivos previamente estabelecidos para a intervenção pedagógica.

Em certos momentos, o professor também relata emoções mistas, em que *sentimentos positivos e negativos* coexistem:

Sinto-me grato e aliviado, enquanto professor, por concluir a aplicação da pesquisa. [...] Por outro lado, não posso deixar de mencionar o medo e a insegurança provocados pela ausência de alunos nesse último encontro. Diário de Campo, Encontro 3)

Essa dualidade emocional evidencia o caráter multifacetado da experiência docente, em que o êxito em alcançar determinados objetivos é frequentemente acompanhado por preocupações e desafios.

Além de relatar suas próprias emoções, o professor reflete sobre as emoções observadas nos alunos ao longo dos encontros. Essas emoções variam de *desânimo*, *preocupação* e *dúvida*, até *entusiasmo*, *alegria* e *diversão*. A seguir, alguns trechos ilustrativos dessas emoções:

Ao chegar à sala de aula às 18h50, percebi que alguns alunos ainda não estavam presentes e que os que ali estavam pareciam cansados e desanimados, o que me chamou a atenção. (Diário de Campo, Encontro 1)

Ao apresentar o produto educacional, notei que os alunos ficaram preocupados. Logo, fiz questão de tranquilizá-los, explicando que a tarefa seria desenvolvida ao longo de nossas discussões e que, com o passar dos encontros, ficaria mais acessível. (Diário de Campo, Encontro 1)

Uma aluna respondeu, em tom brincalhão, que agora não sabia mais de nada, provocando risos na turma. (Diário de Campo, Encontro 2)

Esses trechos revelam o impacto das emoções no comportamento e engajamento dos alunos, bem como a importância de intervenções pedagógicas que acolham e respondam a essas manifestações.

No que tange as emoções expressas nas narrativas de aprendizagem dos alunos, há destaque a emoções majoritariamente positivas, que reforçam o *entusiasmo*, a *realização pessoal*, o *amor* pelo ensino e o *crescimento* contínuo, além de apontar para a importância do aprendizado ativo e significativo, eis alguns excertos ilustrativos:

Criar algo por mim mesma [...] foi mágico. (Narrativa 3)

Fico muito satisfeito com o resultado alcançado. (Narrativa 7)

Foi inspirador ver como o esforço do professor e da turma resultou positivamente na evolução de todos. (Narrativa 12)

Porém, vale ressaltar que os alunos, ao escreverem suas narrativas, podem ter omitido emoções desconfortáveis e conflitantes, além da *desconfiança* inicial para com a trilha de aprendizagem expressa em algumas narrativas, a qual foi a única emoção negativa expressa.

Portanto, com base nos dados apresentados, percebo a relevância e urgência do desenvolvimento de práticas de letramento emocional em sala de aula. Em conformidade a Barcelos (2015):

O letramento emocional não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social. (Barcelos, 2015, p. 71)

Trabalhar o letramento emocional de maneira dialógica, tanto pelos professores quanto pelos alunos, é crucial, em minha percepção, para reduzir os filtros emocionais que dificultam o ensino e a aprendizagem, promover maior bem-estar nas interações educacionais e estimular um ambiente de aprendizado mais acolhedor e humano.

5.2.2. Crenças

A segunda temática que emergiu após a organização e tabulação dos dados foi a questão das crenças. No entendimento de Dewey (1933), as crenças:

... cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933, p. 6).

Dessa forma, para o teórico, crenças são ideias implícitas e/ou explícitas que preenchem lacunas no conhecimento que possuímos, permitindo que ajam mesmo em face de incertezas. Elas são aceitas como verdades provisórias, que podem vir a ser revisadas. Barcelos (1995) aponta que a conceitualização de crenças feita por Dewey (1933) aponta para certo dinamismo, o que, segundo ela, é extremamente importante, dado que crenças são sistemas mutáveis.

Tendo essa definição em mente, identifiquei algumas crenças expressas nos dados gerados pelo professor e pelos alunos. É importante destacar que algumas dessas crenças possuem respaldo teórico, fato esse que, em algumas perspectivas, poderia desqualificá-las como crenças. No entanto, considerando que elas emergiram em um contexto espontâneo, em que tais discussões teóricas não estavam em pauta, elas serão tomadas como tal.

A primeira crença revelada pelos dados gerados pelo docente diz respeito a sua *concepção de educação como um fenômeno holístico*. Essa crença se manifesta ao destacar a importância dos três domínios da Taxonomia de Bloom (cognitivo, afetivo e psicomotor), respondendo à provocação de um aluno e recorrendo à LDB para fortalecer o argumento:

Todavia, um aluno destacou que não deveríamos focar apenas no aspecto cognitivo. Concordei com ele e enfatizei que o próprio Bloom afirmava a importância dos três domínios. Ressaltei também que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), em seu artigo segundo, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que exige uma abordagem holística, e não apenas cognitiva. (Diário de Campo, Encontro 3)

A crença de que a *aprendizagem é um fenômeno social* fica evidente, quando o professor demonstra orgulho pela resposta de uma aluna, que associa os conceitos de construtivismo e sociointeracionismo à prática pedagógica:

Fiquei orgulhoso ao ouvir uma aluna responder que provavelmente faríamos isso porque, como havíamos estudado na disciplina sobre construtivismo e sociointeracionismo, é preciso partir do conhecimento prévio dos aprendizes para construir o novo, o conhecimento não se desenvolve em um vácuo. (Diário de Campo, Encontro 1)

Outra crença manifestada discursivamente pelo ensinante é sua *visão de linguagem como interação socio-discursiva*, a qual emerge quando o professor enfatiza essa concepção em sua aula. A linguagem é, dessa forma, encarada como um fenômeno social que possibilita a ação humana:

Questionei-os: “*Vocês realmente acreditam que a linguagem se resume apenas a aspectos gramaticais, depois de nossas aulas?*” Todos concordaram que não. Ressaltei, então, a importância de adotarem a concepção de linguagem como interação socio-discursiva. (Diário de Campo, Encontro 1)

A crença de que o *ensino de línguas precisa levar em consideração aspectos culturais* também está presente nos relatos do professor. No encontro 1, o educador, ao valorar as respostas dos alunos, evidencia essa posição teórica:

Notei fortemente seus apelos por um ensino de línguas mais intercultural, o que me deixou orgulhoso, pois discutimos esse aspecto em nossas aulas durante o semestre. No entanto, pelas falas deles, percebi a necessidade de refinar suas noções de cultura. Havia uma valorização marcante da "cultura do outro", evidenciada nas menções ao *Halloween, Mardi Gras* e *Thanksgiving* como exemplos de práticas que consideravam culturalmente relevantes. (Diário de Campo, Encontro 1)

Ademais, o docente expressa a crença de que o *ensino de línguas, além de intercultural, precisa ser crítico*, quando diz que:

Fiquei feliz ao perceber que os alunos estão desenvolvendo um posicionamento crítico e não apenas reproduzindo teorias de forma passiva. (Diário de Campo, Encontro 2)

Outra crença expressa pelo educador relaciona-se a sua visão de *aluno como um ser integral*, a qual, enxerga os estudantes de modo amplo, multifacetado e perpassado por múltiplas identidades:

Por isso, achei importante começar o encontro motivando-os, até porque discentes não são ilhas isoladas de suas realidades sociais. (Diário de Campo, Encontro 1)

Outra crença mobilizada no relato do ensinante é seu entendimento de *professor como um perturbador*, ou seja, aquele que faz perguntas, que questiona, que assume o diálogo colaborativo como característica primordial:

Senti reticências ao responderem, dado que a pergunta os colocava na posição de agentes de mudança. Achei ótimo, já que acredito que o professor-educador deve ser um provocador, alguém que faz perguntas sem dar respostas definitivas, como propõe Freire. (Diário de Campo, Encontro 2)

Além de ser um incentivador de diálogos, o *professor*, na visão do docente, *deve possuir uma postura profissional*, que interpreto como uma referência indireta ao profissionalismo docente:

Durante essa atividade, uma discente elogiou minha roupa, fiquei muito feliz com o comentário, pois sempre me esforço para estar impecável tanto didaticamente quanto visualmente. (Diário de Campo, Encontro 2)

Ainda em relação ao professor, o docente expressa a crença de que *professores de línguas precisar tem domínio linguístico e comunicativo da língua com a qual trabalham a fim de serem profissionais competentes*:

Ela mencionou algo que, segundo ela, eu havia dito em aula: “Nada é mais triste para um professor do que ser medíocre. O domínio da língua nos ajuda a sermos menos medíocres.” Achei a frase um tanto forte, mas devo admitir que provavelmente disse isso mesmo. (Diário de Campo, Encontro 1)

A crença de que o *livro didático é um instrumento valioso para o professor de línguas* também é expressa pelo docente quando ele diz que:

Ressaltei ainda que, muitas vezes, não percebemos a riqueza textual que nós, professores, temos em mãos em nossas aulas. – Importância do livro didático

Em relação às crenças expressas nas narrativas dos alunos, está a percepção de que *o ensino tradicional não é suficiente para atender as demandas de sala de aula*. Os alunos questionam a eficácia de métodos tradicionais, reconhecendo a necessidade de uma abordagem mais condizente com as necessidades e características da realidade educacional:

Descobri que o ensino não precisa estar preso a métodos tradicionais e pode abraçar uma visão mais ampla, considerando o aluno em sua integralidade. Isso me levou a repensar como abordo o ato de ensinar e a perceber que a prática docente requer uma constante análise e revisão de nossas ações. (Narrativa 1)

Eu percebi que não precisamos ensinar apenas do jeito tradicional, mas sim de um jeito que pensa no aluno como um todo. Isso me fez repensar como eu ensinaria. [...] Entendi que avaliar não é só para ver o que o aluno sabe, mas para acompanhar o progresso dele. (Narrativa 10)

Desde o início, eu sabia que ensinar uma língua não era só sobre regras e vocabulário, mas sobre criar pontes entre mundos diferentes. (Narrativa 3)

Outra crença apresentada diz respeito ao processo de *produção de atividades*, a qual era tomada como um *processo simples*, mas que após a intervenção pedagógica, passa a ser vista como um processo mais desafiador:

Eu costumava pensar que propor atividades era algo que não exigia tanta reflexão, mas agora percebo que é exatamente o contrário. (Narrativa 7)

A crença do “*bom*” professor também foi manifesta. Nessa visão, o educador ideal é aquele que faz os alunos aprenderem e sabe escolher as melhores formas de fazer isso acontecer:

Uma das principais características que, em minha opinião, definem um bom professor é justamente saber criar formas para que seus alunos entendam e aprendam o conteúdo, independentemente da área de formação. E o ensino de uma língua estrangeira, requer do professor o conhecimento de como escolher a atividade correta para os seus alunos, a fim de facilitar a caminhada de aprendizado deles. (Narrativa 11)

A análise dos dados revela que tanto o docente quanto os discentes são constituídos por crenças. O professor, por exemplo, parece tender a adotar uma visão holística de educação, considerar a aprendizagem e a linguagem como um fenômeno social e a promover um ensino intercultural e crítico. Os alunos, por sua vez, demonstram uma transformação em suas crenças, reconhecendo a complexidade do planejamento pedagógico, rejeitando métodos tradicionais e valorizando estratégias que considerem o aprendizado como um processo contextual. Portanto, a reflexão constante sobre crenças, como é proposto pelos teóricos da EdRPLA, torna-se

fundamental para o processo de educação profissional, pois elas são um dos elementos que constituem o sujeito professor.

5.2.3. Desafios e limitações

Toda ação pedagógica, por mais bem planejada que seja, apresenta desafios e limitações, tanto que essa característica, após a organização e tabulação dos dados, aparece como terceira temática relevante.

Inicialmente, no diário de campo do professor, no encontro 1, a *reação inicial de receio* por parte dos alunos poderia, na percepção do educador, comprometer o desenvolvimento da trilha. Desse modo, o ensinante interveio, a fim de tranquilizá-los e destacou que o aprendizado ocorreria de maneira gradativa:

Ao apresentar o produto educacional, notei que os alunos ficaram preocupados. Logo, fiz questão de tranquilizá-los, explicando que a tarefa seria desenvolvida ao longo de nossas discussões e que, com o passar dos encontros, ficaria mais acessível. (Diário de Campo, Encontro 1)

Problemas técnicos também emergiram como pontos desafiantes, como as questões da *diagramação* que dificultou a leitura de imagens presente na trilha. No encontro 2, o professor precisou recorrer a estratégias adaptativas, como o uso de projetor, para tornar os conteúdos mais acessíveis:

Posteriormente, li o enunciado da atividade 4 e liguei o projetor, pois, como a trilha foi impressa em formato de livreto, as imagens não estavam facilmente legíveis. (Diário de Campo, Encontro 2)

Além disso, um *equívoco no planejamento da trilha de aprendizagem* foi percebido pelo docente durante sua aplicação: a inclusão de atividades cujas respostas estavam em textos ainda não trabalhados. Esse tipo de erro pode comprometer a sequência didática e reforça a importância de um planejamento vivo e constante:

Na realização das atividades 14 e 15, percebi um equívoco na elaboração da trilha, porque as respostas dessas perguntas estavam no capítulo posterior ao capítulo de Xavier (2023) que eu havia solicitado a leitura aos alunos. Diante disso, forneci as respostas e as discuti com os estudantes. (Diário de Campo, Encontro 2)

A *ausência de textos*, por parte dos alunos, apesar de terem sido previamente disponibilizados, sugere há presença de desencontros organizacionais e de comunicação. Essa

lacuna indica a necessidade de estratégias que garantam o acompanhamento e a preparação dos estudantes para as aulas:

Notei que alguns alunos não estavam com os textos em mãos, apesar de eu tê-los fornecido previamente a todos. (Diário de Campo, Encontro 2)

Outro desafio relevante foi a *gestão do tempo*. Atrasos para retomar as atividades após intervalos e o encerramento apressado de algumas tarefas devido ao tempo excedido indicam a importância de planejar aulas com margens para imprevistos, como os trechos destacam a seguir:

Ao retornar do intervalo, foi necessário esperar mais cinco minutos além do previsto para que todos os discentes estivessem novamente na sala de aula e pudéssemos continuar. (Diário de Campo, Encontro 1)

Para concluir, realizamos a atividade 8 de forma rápida, pois já havíamos excedido o horário em 20 minutos. (Diário de Campo, Encontro 1)

A maioria dos alunos que ainda não havia enviado, após o recado de segunda-feira, logo me encaminhou seus conjuntos de atividades. No entanto, duas alunas não haviam enviado até as 22 horas, então decidi contatá-las de forma particular para lembrá-las. (Diário de Campo, Encontro 4)

Por outro lado, o *uso de inteligências artificiais* para a realização de trabalhos gerou deceção no professor. Esse episódio evidencia a necessidade de orientar os alunos sobre os limites éticos e pedagógicos do uso dessas ferramentas:

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. (Diário de Campo, Encontro 4)

Por fim, o *papel duplo de professor e pesquisador*⁶⁶ mostrou-se desafiador. A exigência física e cognitiva de conduzir aulas enquanto realiza observações e anotações reforça a necessidade de uma abordagem equilibrada dessas demandas:

Outro aspecto que me surpreendeu foi a dificuldade de exercer o papel de professor-pesquisador da própria prática. É física e cognitivamente exigente conduzir a aula enquanto faço observações e anotações. (Diário de Campo, Encontro 1)

⁶⁶ Essa dificuldade relatada refere-se às exigências formais que um professor e um pesquisador enfrentam durante a condução de uma pesquisa de caráter científico. No caso deste trabalho, assumo ambas as posições, o que resultou no cansaço registrado no diário de campo. No entanto, é importante destacar que não estou me referindo à noção de professor-pesquisador (de sua própria prática), conforme discutida por Stenhouse (1975).

Ao analisar as narrativas desenvolvidas pelos alunos, os dados revelam diversos desafios e limitações enfrentados pelos participantes, relacionados tanto a dificuldades pessoais quanto às exigências do processo de aprendizado.

Primeiramente, surgem *dificuldades conceituais e metodológicas*, como demonstrado pela dúvida sobre o uso da Taxonomia para organizar atividades. Essa falta de familiaridade inicial gerou insegurança quanto à aplicação prática, evidenciando uma barreira no entendimento da relação entre teoria e prática pedagógica:

Tive algumas dúvidas quanto à necessidade de colocar atividade para cada degrau da Taxonomia, mas depois entendi que ela funciona como um apoio para sequenciar. (Narrativa 2)

Outro exemplo é a *ausência de conhecimento prévio sobre elementos básicos do planejamento docente*, como expressado pelo trecho:

Não posso dizer que não foi difícil, pois foi um bom tempo pensando no que fazer, por ser a primeira vez. Nem sabia o que era um plano de aula quando comecei. (Narrativa 3)

Essa lacuna inicial representa um obstáculo significativo, especialmente em tarefas que exigem elaboração autônoma. Além disso, *a gestão do tempo e a complexidade das tarefas* também se mostram desafiadoras. A criação de atividades mais elaboradas, como um jogo da memória com imagens feitas no *Photoshop*, tornou-se inviável devido ao tempo necessário para sua conclusão:

planejei uma atividade envolvendo um jogo da memória com palavras relacionadas ao meio ambiente. Cheguei a criar imagens no Photoshop para os cards, mas, no meio do processo, desisti, pois estava levando mais de 1 hora para finalizar cada card. (Narrativa 7)

Outro aspecto relevante é a *insegurança e a hesitação ao buscar ajuda*, como no/a aluno/a que, mesmo tendo dificuldades para entender exercícios explicados em aula, evitou chamar o professor por receio de atrapalhar os demais:

Durante a aula, tive dificuldade para entender os exercícios no caderninho que o professor explicava. Pensei em chamá-lo, mas fiquei com receio de atrapalhar os outros, tentei resolver as atividades sozinha em casa. Algumas consegui, mas outras eram complicadas demais, e acabei deixando incompletas. (Narrativa 6)

Com base nos dados, percebo que os desafios descritos pelo professor refletem as múltiplas dimensões e complexidades da prática docente, evidenciando a importância de um

planejamento vivo e detalhado, o uso estratégico e eficiente do tempo, a revisão cuidadosa de materiais e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos. Esses desafios também reforçam que a prática reflexiva é indispensável para o aperfeiçoamento contínuo do educador, contribuindo para uma atuação mais consciente.

As limitações apontadas pelos estudantes ressaltam a importância de oferecer apoio pedagógico consistente, assegurando que todos tenham acesso a orientações claras e ao suporte necessário para superar barreiras no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, é crucial incentivar a autonomia dos estudantes, fornecendo ferramentas que os ajudem a desenvolver a capacidade de resolução de problemas e a confiança para buscar esclarecimentos quando necessário.

Reconhecer que esses desafios fazem parte do processo natural de educação docente é essencial, pois cada dificuldade enfrentada representa uma oportunidade valiosa para o aprendizado e o crescimento pessoal e profissional, tanto de alunos quanto de professores, favorecendo assim a EdRP.

5.2.4. Potencialidades e Propiciamentos

Toda ação pedagógica, por mais bem planejada que seja, apresenta desafios e limitações, tanto que essa característica, após a organização e tabulação dos dados, aparece como terceira temática relevante.

Inicialmente, no diário de campo do professor, no encontro 1, a *reação inicial de receio* por parte dos alunos poderia, na percepção do educador, comprometer o sucesso da trilha. Desse modo, o ensinante interveio, a fim de tranquilizá-los e destacou que o aprendizado ocorreria de maneira gradativa:

Ao apresentar o produto educacional, notei que os alunos ficaram preocupados. Logo, fiz questão de tranquilizá-los, explicando que a tarefa seria desenvolvida ao longo de nossas discussões e que, com o passar dos encontros, ficaria mais acessível. (Diário de Campo, Encontro 1)

Problemas técnicos também emergiram como pontos desafiadores, como as questões da *diagramesação* que dificultou a leitura de imagens presente na trilha. No encontro 2, o professor precisou recorrer a estratégias adaptativas, como o uso de projetor, para tornar os conteúdos mais acessíveis:

Posteriormente, li o enunciado da atividade 4 e liguei o projetor, pois, como a trilha foi impressa em formato de livreto, as imagens não estavam facilmente legíveis. (Diário de Campo, Encontro 2)

Além disso, um *equívoco no planejamento da trilha de aprendizagem* foi percebido pelo docente durante sua aplicação: a inclusão de atividades cujas respostas estavam em textos ainda não trabalhados. Esse tipo de erro pode comprometer a sequência didática e reforça a importância de um planejamento vivo e constante:

Na realização das atividades 14 e 15, percebi um equívoco na elaboração da trilha, porque as respostas dessas perguntas estavam no capítulo posterior ao capítulo de Xavier (2023) que eu havia solicitado a leitura aos alunos. Diante disso, forneci as respostas e as discuti com os estudantes. (Diário de Campo, Encontro 2)

A *ausência de textos*, por parte dos alunos, apesar de terem sido previamente disponibilizados, sugere há presença de desencontros organizacionais e de comunicação. Essa lacuna indica a necessidade de estratégias que garantam o acompanhamento e a preparação dos estudantes para as aulas:

Notei que alguns alunos não estavam com os textos em mãos, apesar de eu tê-los fornecido previamente a todos. (Diário de Campo, Encontro 2)

Outro desafio relevante foi a *gestão do tempo*. Atrasos para retomar as atividades após intervalos e o encerramento apressado de algumas tarefas devido ao tempo excedido indicam a importância de planejar aulas com margens para imprevistos, como os trechos destacam a seguir:

Ao retornar do intervalo, foi necessário esperar mais cinco minutos além do previsto para que todos os discentes estivessem novamente na sala de aula e pudéssemos continuar. (Diário de Campo, Encontro 1)

Para concluir, realizamos a atividade 8 de forma rápida, pois já havíamos excedido o horário em 20 minutos. (Diário de Campo, Encontro 1)

A maioria dos alunos que ainda não havia enviado, após o recado de segunda-feira, logo me encaminhou seus conjuntos de atividades. No entanto, duas alunas não haviam enviado até as 22 horas, então decidi contatá-las de forma particular para lembrá-las. (Diário de Campo, Encontro 4)

Por outro lado, o *uso de inteligências artificiais* para a realização de trabalhos gerou decepção no professor. Esse episódio evidencia a necessidade de orientar os alunos sobre os limites éticos e pedagógicos do uso dessas ferramentas:

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. (Diário de Campo, Encontro 4)

Por fim, o *papel duplo de professor e pesquisador*⁶⁷ mostrou-se desafiador. A exigência física e cognitiva de conduzir aulas enquanto realiza observações e anotações reforça a necessidade de uma abordagem equilibrada dessas demandas:

Outro aspecto que me surpreendeu foi a dificuldade de exercer o papel de professor-pesquisador da própria prática. É física e cognitivamente exigente conduzir a aula enquanto faço observações e anotações. (Diário de Campo, Encontro 1)

Ao analisar as narrativas desenvolvidas pelos alunos, os dados revelam diversos desafios e limitações enfrentados pelos participantes, relacionados tanto a dificuldades pessoais quanto às exigências do processo de aprendizado.

Primeiramente, surgem *dificuldades conceituais e metodológicas*, como demonstrado pela dúvida sobre o uso da Taxonomia para organizar atividades. Essa falta de familiaridade inicial gerou insegurança quanto à aplicação prática, evidenciando uma barreira no entendimento da relação entre teoria e prática pedagógica:

Tive algumas dúvidas quanto à necessidade de colocar atividade para cada degrau da Taxonomia, mas depois entendi que ela funciona como um apoio para sequenciar. (Narrativa 2)

Outro exemplo é a *ausência de conhecimento prévio sobre elementos básicos do planejamento docente*, como expressado pelo trecho:

Não posso dizer que não foi difícil, pois foi um bom tempo pensando no que fazer, por ser a primeira vez. Nem sabia o que era um plano de aula quando comecei. (Narrativa 3)

Essa lacuna inicial representa um obstáculo significativo, especialmente em tarefas que exigem elaboração autônoma. Além disso, a *gestão do tempo e a complexidade das tarefas* também se mostram desafiadoras. A criação de atividades mais elaboradas, como um jogo da memória com imagens feitas no *Photoshop*, tornou-se inviável devido ao tempo necessário para sua conclusão:

⁶⁷ Essa dificuldade relatada refere-se às exigências formais que um professor e um pesquisador enfrentam durante a condução de uma pesquisa de caráter científico. No caso deste trabalho, assumo ambas as posições, o que resultou no cansaço registrado no diário de campo. No entanto, é importante destacar que não estou me referindo à noção de professor-pesquisador (de sua própria prática), conforme discutida por Stenhouse (1975).

planejei uma atividade envolvendo um jogo da memória com palavras relacionadas ao meio ambiente. Cheguei a criar imagens no Photoshop para os cards, mas, no meio do processo, desisti, pois estava levando mais de 1 hora para finalizar cada card. (Narrativa 7)

Outro aspecto relevante é a *insegurança e a hesitação ao buscar ajuda*, como no/a aluno/a que, mesmo tendo dificuldades para entender exercícios explicados em aula, evitou chamar o professor por receio de atrapalhar os demais:

Durante a aula, tive dificuldade para entender os exercícios no caderninho que o professor explicava. Pensei em chamá-lo, mas fiquei com receio de atrapalhar os outros, tentei resolver as atividades sozinha em casa. Algumas consegui, mas outras eram complicadas demais, e acabei deixando incompletas. (Narrativa 6)

Com base nos dados, percebo que os desafios descritos pelo professor refletem as múltiplas dimensões e complexidades da prática docente, evidenciando a importância de um planejamento vivo e detalhado, o uso estratégico e eficiente do tempo, a revisão cuidadosa de materiais e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos. Esses desafios também reforçam que a prática reflexiva é indispensável para o aperfeiçoamento contínuo do educador, contribuindo para uma atuação mais consciente.

As limitações apontadas pelos estudantes ressaltam a importância de oferecer apoio pedagógico consistente, assegurando que todos tenham acesso a orientações claras e ao suporte necessário para superar barreiras no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, é crucial incentivar a autonomia dos estudantes, fornecendo ferramentas que os ajudem a desenvolver a capacidade de resolução de problemas e a confiança para buscar esclarecimentos quando necessário.

Reconhecer que esses desafios fazem parte do processo natural de educação docente é essencial, pois cada dificuldade enfrentada representa uma oportunidade valiosa para o aprendizado e o crescimento pessoal e profissional, tanto de alunos quanto de professores, favorecendo assim a EdRP.

Antes de concluir essa subseção, é necessário destacar que a análise temática, ao identificar os eixos de emoções, crenças, potencialidades/propiciamentos e desafios/limitações, aprofunda a compreensão sobre os efeitos da trilha de aprendizagem.

No eixo das emoções, percebe-se que a trilha mobilizou dimensões afetivas fundamentais ao processo formativo. O professor vivenciou sentimentos de entusiasmo, orgulho e gratidão, mas também de insegurança e frustração, enquanto os alunos enfatizaram majoritariamente emoções positivas ligadas à descoberta, ao engajamento e à valorização da

própria aprendizagem. Esse entrecruzamento evidencia que o desenvolvimento profissional reflexivo não se restringe ao campo cognitivo, mas envolve também a construção de uma consciência emocional. Tal dimensão amplia a visão de docência como prática humana e relacional, alinhando-se ao princípio da EdRP de considerar a integralidade do sujeito em formação.

No eixo das crenças, os dados revelaram mudanças significativas tanto no professor quanto nos licenciandos. Os discentes deslocaram concepções tradicionais sobre ensino de línguas, antes centradas em exercícios e métodos repetitivos, para perspectivas mais comunicativas, críticas e interculturais. Já, o professor reafirmou sua visão de educação como fenômeno holístico e sociointeracionista. Essa reelaboração de crenças mostra que a trilha não apenas transmitiu conhecimentos, mas promoveu revisões identitárias e epistemológicas, aspecto central para caracterizar a formação docente como um processo reflexivo e transformador.

O eixo das potencialidades e propiciamentos evidencia os recursos pedagógicos e as condições de aprendizagem criadas pela trilha. Relatos sobre autonomia, colaboração, criatividade e aplicabilidade prática demonstram que os participantes não apenas compreenderam conceitos, mas também desenvolveram competências de planejamento e experimentação docente. Esse movimento aponta para a emergência da profissionalidade, entendida como a capacidade de mobilizar saberes e agir de modo autônomo e crítico diante das demandas da prática.

Por outro lado, o eixo dos desafios e limitações, como dificuldades de gestão do tempo, tensões no duplo papel de professor-pesquisador, uso inadequado de inteligências artificiais e receios iniciais dos alunos, mostra que o desenvolvimento profissional é atravessado por obstáculos reais. Longe de fragilizar a experiência, esses desafios funcionaram como pontos de inflexão que exigiram adaptações e reflexões mais profundas, confirmando o potencial da EdRP de transformar problemas em oportunidades de aprendizagem.

Em conjunto, essas quatro temáticas indicam que a trilha de aprendizagem não se limitou a produzir reflexões pontuais, mas desencadeou processos complexos que envolveram dimensões cognitivas, emocionais, éticas e identitárias. Assim, os resultados da análise temática corroboram e complementam os achados da análise dos tipos e níveis de reflexão, demonstrando que a integração dos princípios da EdRP favorece efetivamente o desenvolvimento profissional. Em última instância, tais resultados reforçam a tese de que a EdRP, aplicada em contextos de educação inicial de professores, pode contribuir para a

constituição de sujeitos críticos, investigativos, conscientes e preparados para os desafios da docência.

5.3. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A integração entre os resultados obtidos por meio da análise teórica e aqueles derivados da análise temática evidencia a complexidade do processo educativo desencadeado pela trilha de aprendizagem sobre AELAs. Essa triangulação interpretativa não tem como objetivo apenas colocar lado a lado duas análises distintas, mas revelar as zonas de convergência, tensão e complementaridade entre elas, permitindo compreender com maior profundidade como professor e alunos vivenciaram, interpretaram e ressignificaram a prática pedagógica. Tal movimento é particularmente relevante dentro de uma perspectiva de educação profissional docente que não se limita à aquisição de técnicas ou procedimentos, mas envolve uma articulação viva entre emoção, cognição, experiência e contexto.

A primeira articulação evidente na triangulação diz respeito à relação entre emoção e reflexão. A análise temática mostrou que as emoções constituem um eixo transversal capaz de influenciar diretamente a ocorrência, o tipo e a profundidade da reflexão realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos. Ao relacionar esse achado com os tipos de reflexão (na-ação, sobre-a-ação e para-a-ação), torna-se claro que as emoções não apenas acompanham os episódios reflexivos, mas atuam como forças propulsoras ou inibidoras.

No caso do professor, eventos inesperados que emergem no calor da prática, como a ausência de mais da metade da turma devido às chuvas, o esquecimento de textos pelos alunos ou a constatação de equívocos na organização da trilha, desencadeiam sentimentos de surpresa, frustração, ansiedade ou preocupação. Tais emoções, entretanto, não paralisam a ação docente. Pelo contrário, geram a necessidade de refletir durante a ação, levando à tomada de decisões improvisadas, porém fundamentadas, como o envio de textos pelo *WhatsApp* ou a gravação de um “*podcast*” para os alunos ausentes. Esses episódios ilustram com clareza o que Schön denomina reflexão-na-ação: processos cognitivos e afetivos simultâneos que emergem em situações de incerteza e exigem reconfiguração imediata da prática.

Entre os alunos, a conexão entre emoção e reflexão aparece sobretudo quando a experiência vivida gera algum tipo de ruptura entre expectativa e realidade. A frustração diante da dificuldade de realizar uma atividade planejada (como o jogo da memória que se revelou inviável devido ao tempo demandado) impulsiona a única ocorrência clara de reflexão-na-ação nas narrativas. Ao mesmo tempo, emoções positivas, como entusiasmo, diversão e satisfação

com o próprio desempenho, aparecem associadas à reflexão-para-a-ação, especialmente quando os estudantes projetam como aplicarão no futuro os aprendizados obtidos.

Esse quadro indica que as emoções desempenham dupla função no desenvolvimento reflexivo. Por um lado, atuam como gatilhos para a reflexão, especialmente quando a prática é desestabilizada; por outro, favorecem a projeção do futuro docente, sobretudo quando fortalecem a autoeficácia. Assim, a EdRP, ao acolher a dimensão afetiva da prática, não apenas reconhece as emoções como parte orgânica da docência, mas as mobiliza como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional.

A segunda articulação que emerge da triangulação refere-se às crenças dos participantes. A análise temática revelou a presença de inúmeras crenças sobre ensino, aprendizagem, linguagem e papel do professor, tanto no diário do docente quanto nas narrativas dos estudantes. Ao relacioná-las com os níveis de reflexão da EdRP (descritiva, comparativa e crítica), percebe-se que as crenças não são apenas elementos que estruturam a ação docente, mas também elementos que podem ser confrontados, revisados ou reafirmados no decorrer da trilha.

Nos relatos do professor, crenças como a defesa de uma concepção holística de educação, a compreensão da linguagem como prática sociointeracionista, a valorização da interculturalidade e da criticidade no ensino de línguas, e a visão do docente como provocador dialogam diretamente com reflexões comparativas e críticas. Essas crenças emergem de modo mais elaborado porque o professor mobiliza não apenas sua experiência, mas também seus referenciais teóricos e sua identidade profissional já em consolidação.

Entre os alunos, as crenças aparecem majoritariamente em dois movimentos: 1) como representações prévias que são desafiadas durante a trilha; 2) como novas compreensões que surgem a partir das atividades desenvolvidas. A crença de que elaborar atividades seria simples e intuitivo, por exemplo, é confrontada à medida que enfrentam dificuldades práticas e conceituais. A crença de que o ensino tradicional é suficiente para promover aprendizagem efetiva também é revisada conforme os estudantes entram em contato com abordagens mais comunicativas e dialógicas discutidas na trilha.

A triangulação, portanto, permite observar que os níveis de reflexão da EdRP funcionam como instrumentos potentes para que os participantes revisitem suas crenças. A reflexão comparativa, em particular, emerge como espaço de ruptura epistemológica, permitindo que os estudantes confrontem o que acreditavam saber com novos modelos teóricos e experiências vividas. Nos casos em que se observa reflexão crítica, nota-se também uma

dimensão ética e política da docência, ainda que essa dimensão seja mais recorrente no diário do professor do que nas narrativas dos alunos.

O terceiro ponto de convergência entre as análises diz respeito ao papel desempenhado pelos desafios e limitações vivenciados durante a trilha. A análise temática permite visualizar tais desafios como elementos constitutivos do processo educativo, enquanto a análise da EdRP ajuda a entender como eles mobilizam diferentes tipos e níveis de reflexão.

Para o professor, desafios como falhas na organização da trilha, dificuldades técnicas, ausência de materiais essenciais, e o duplo papel de docente e pesquisador se tornam contextos que convocam reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Esses desafios, longe de indicarem fragilidade do processo, evidenciam a natureza complexa e imprevisível da prática docente. Além disso, ao serem revisitados posteriormente, tais desafios favorecem reflexões-para-ação, especialmente quando o professor projeta alterações futuras na trilha ou na forma de conduzi-la.

Para os alunos, desafios como insegurança para pedir ajuda, desconhecimento de elementos de planejamento, lacunas na compreensão da Taxonomia de Bloom ou dificuldades no gerenciamento do tempo revelam o início de um processo de profissionalização. A reflexão que emerge desses desafios é, majoritariamente, descritiva, mas, em alguns casos, evolui para reflexões comparativas, quando os estudantes analisam seus processos e reconhecem a necessidade de ajustar crenças ou estratégias.

Ao cruzar esses dados, torna-se evidente que os desafios não apenas desencadeiam reflexão, mas ajudam a revelar diferentes estágios de desenvolvimento profissional entre professor e alunos. Enquanto o professor opera com maior fluidez nos três tipos e níveis de reflexão, os estudantes ainda se movimentam entre tentativas, descobertas e ajustes, característicos de uma fase inicial de constituição docente.

Por fim, as potencialidades e propiciamentos identificados na análise temática funcionam como o elo final da triangulação, pois explicitam as condições que permitem que a reflexão se materialize e se aprofunde. A trilha de aprendizagem, ao articular atividades variadas, textos teóricos, momentos de diálogo e documentação pedagógica, criou espaços concretos para que tanto professor quanto alunos vivenciassem a EdRP em ação.

A documentação, nos diários de campo e nas narrativas, revelou-se especialmente relevante, sustentando predominantemente a reflexão descritiva, mas também servindo de base para reflexões comparativas e críticas. O diálogo colaborativo, as discussões em sala, a análise conjunta dos erros e o confronto entre concepções prévias e novas informações favoreceram a

emergência da reflexão comparativa. Já, a possibilidade de projetar práticas futuras, tanto pelo professor quanto pelos alunos, apoiou o desenvolvimento da reflexão-para-a-ação.

Assim, as potencialidades e propiciamentos não constituem apenas características positivas da experiência, mas atuam como dispositivos pedagógicos capazes de organizar e impulsionar os processos reflexivos. Esse achado reforça a tese de que a EdRP não é um processo espontâneo, mas exige condições didáticas, relacionais e afetivas que sustentem seu desenvolvimento.

Em síntese, a triangulação interpretativa dos dados demonstra que o desenvolvimento profissional desencadeado pela trilha de aprendizagem é resultado da interação dinâmica entre reflexão, emoção, crença, desafio e propiciamento. Esse processo não ocorre de forma linear ou homogênea, mas como um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade docente.

O professor, ao mobilizar os três tipos e níveis de reflexão previstos na EdRP, evidencia uma postura autorreflexiva madura, articulando elementos cognitivos, emocionais, éticos e pedagógicos. Os alunos, por sua vez, ainda que se concentrem na reflexão descritiva e na reflexão-para-a-ação, apresentam indícios de ampliação de repertório, revisão de crenças e constituição de identidade profissional, o que confirma o impacto formativo da trilha.

Assim, integrando os achados das duas análises, torna-se possível afirmar que a trilha de aprendizagem, ao incorporar princípios da EdRP, favoreceu significativamente o desenvolvimento profissional reflexivo dos participantes, ao mesmo tempo em que forneceu condições para que emoções, crenças, desafios e potencialidades fossem reconhecidos, compreendidos e ressignificados na constituição do ser professor.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Minha tese se desenvolveu em movimentos encadeados, cada um deles necessário para que o seguinte pudesse emergir. Ao revisitá-los, percebo que o percurso não foi apenas metodológico, mas também educativo, na medida em que cada etapa demandou reflexões e reposicionamentos.

No primeiro momento, realizei um levantamento bibliográfico sistemático nas principais bases de dados, com o objetivo de mapear como a literatura acadêmica vinha tratando a temática das AELAs. Esse movimento revelou uma lacuna: embora o termo *atividade* aparecesse em diferentes contextos, raramente era problematizado em si ou articulado à EdRP. Esse diagnóstico inicial justificou e orientou a necessidade de aprofundar o estudo.

Em seguida, elaborei a trilha de aprendizagem sobre AELAs, fundamentada nos princípios da EdRP. Esse processo envolveu uma ampla revisão de literatura sobre EdP, EdPLA, EdRP e AELAs, não apenas para reunir referenciais teóricos, mas também para transformá-los em um dispositivo pedagógico estruturado, capaz de articular teoria e prática e de instigar a reflexão nos professores em processo de educação profissional inicial.

O passo seguinte foi a implementação da trilha em uma turma de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública paranaense. Esse momento foi decisivo, pois possibilitou colocar à prova as escolhas feitas na fase de elaboração, confrontando-as com as condições reais de sala de aula, as expectativas dos estudantes e os imprevistos próprios da prática docente.

Durante a implementação, utilizei como instrumentos de geração de dados os meus diários de campo e as narrativas de aprendizagem escritas pelos futuros professores. Esses materiais deram origem à etapa seguinte: a análise dos dados, conduzida por meio da articulação entre análise teórica e análise temática.

A análise permitiu avaliar os efeitos da trilha, que evidenciou sua capacidade de desencadear processos reflexivos, ainda que em intensidades variadas, e de ampliar a consciência dos licenciandos sobre a elaboração de atividades como prática pedagógica crítica. Ao mesmo tempo, emergiram limites, como a persistência de visões tradicionais, o que reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, permeado por tensões, avanços e resistências.

Esse encadeamento não deve ser entendido como uma linha reta, mas como uma trajetória em espiral, na qual cada etapa retroalimentou as demais, gerando novas perguntas, ajustando escolhas e reafirmando a tese que sustento, a de que a EdP precisa ser crítica, reflexiva

e investigativa, e de que a elaboração de atividades, quando abordada de forma reflexiva, pode se constituir em um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente.

I. RETORNO À PERGUNTA DE PESQUISA E AOS OBJETIVOS

A pergunta central que orientou este trabalho foi: em que medida a integração dos princípios da EdRP em uma trilha de aprendizagem influencia o desenvolvimento profissional de futuros docentes? Esse questionamento não visava apenas uma resposta pontual, mas à abertura de um campo de problematização acerca da própria lógica que sustenta a EdP. A pertinência da questão reside no fato de ela tocar em uma ferida ainda aberta, a distância entre o discurso oficial do desenvolvimento docente e as formas concretas de organização da aprendizagem profissional.

Ao longo da investigação, a trilha de aprendizagem elaborada constituiu-se como dispositivo capaz de tensionar esse quadro. Diferentemente de uma proposta restrita à oferta de conteúdos ou técnicas, a trilha promoveu um processo de reflexão sistemática, que levou os participantes a revisitar suas próprias escolhas, explicitar pressupostos teóricos e questionar práticas cristalizadas. Nesse sentido, a experiência evidenciou que a EdRP não se dá pela mera acumulação de conceitos, mas pela articulação dialógica entre teoria, prática e reflexão constante.

Os objetivos da pesquisa foram atingidos, pois: 1) a trilha de aprendizagem foi elaborada e implementada, revelando-se uma ferramenta capaz de desencadear movimentos de análise e ressignificação das práticas; 2) a implementação gerou dados que confirmam a pertinência de integrar a reflexão à formação inicial de professores, especialmente no campo das AELAs, historicamente negligenciado; 3) as percepções dos alunos e do professor-pesquisador indicaram o início de um processo de tomada de consciência crítica, ainda em construção.

A trilha de aprendizagem proposta funcionou, retomando a metáfora de Bishop (1990), como um convite para olhar as AELAs por meio de espelhos, janelas e portas giratórias. Espelhos, porque permitiram que viessem à tona crenças, concepções e modos de ser professor que estavam naturalizados. Janelas, porque abriram horizontes para novas práticas e para outras formas de imaginar o ensino de línguas. Portas giratórias, porque possibilitaram a entrada em novos modos de ser pedagógico, estimulando o trânsito entre o conhecido e o ainda não explorado. Nesse movimento, objetivos que antes pareciam circunscritos ao plano

metodológico ampliaram-se em direção a um horizonte mais amplo: o da EdP como sujeitos críticos e criativos, capazes de inventar seus próprios caminhos em diálogo com os outros.

Os resultados, embora heterogêneos, confirmaram o que a própria vida docente nos ensina: a aprendizagem não é linear, mas rizomática; não é reta, mas cheia de desvios, encontros e bifurcações. Alguns licenciandos avançaram com passos largos, outros hesitaram, mas todos foram mobilizados pelo movimento reflexivo. Esse talvez seja o maior indício de que a trilha não se esgota em si mesma, mas constitui um ponto de partida para que novas trilhas sejam abertas, redesenhas e reapropriadas.

Assim, a resposta que esta pesquisa oferece não cabe em uma fórmula, mas em uma postura: educar futuros professores de forma reflexiva significa cultivar neles a coragem de questionar, a ousadia de experimentar e a esperança de reinventar, dia após dia, o ato de ensinar.

II. CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

As contribuições desta pesquisa vão além de preencher uma lacuna acadêmica. O que se defende aqui é um modo de olhar para a EdP como prática viva, que pulsa e resiste em meio às pressões. Ao colocar as AELAs no centro e tratá-las como terreno fértil para a reflexão, torna-se possível perceber que aquilo que parecia um conhecimento dado, algo que não valeria a pena “dedicar” tempo de ensino, pode converter-se em espaço de revolução pedagógica.

Do ponto de vista científico, a investigação amplia o repertório teórico-metodológico da área, mostrando que a EdRP não é um discurso distante, mas uma prática possível, concreta e necessária. Do ponto de vista pedagógico, a trilha de aprendizagem evidenciou que é viável ensinar futuros professores a se tornarem autores de suas próprias práticas, rompendo com a lógica do professor-reprodutor. Do ponto de vista social, a pesquisa ressoa como forma de resistência, pois educar professores reflexivos significa formar cidadãos capazes de intervir em suas realidades, questionar desigualdades e criar alternativas de futuro.

E, porque toda pesquisa abre mais perguntas do que fecha respostas, deixo aqui alguns caminhos para novas jornadas. O primeiro seria uma abordagem longitudinal para a EdRP. Outra possibilidade seria explorar as diversidades de contexto, replicando ou adaptando a trilha em diferentes instituições, modalidades e territórios. Por fim, abre-se também a oportunidade de investigar como futuros professores podem se apropriar das tecnologias digitais e da inteligência artificial de modo reflexivo, transformando-as em aliadas da criatividade e não em instrumentos de dependência.

Essas propostas não se configuram apenas como linhas de pesquisa, mas como convites a seguir na luta pela aprendizagem profissional como espaço de autenticidade pedagógica. São caminhos que exigem coragem investigativa, mas também a delicadeza de enxergar, nos detalhes da prática cotidiana, a potência da transformação reflexiva.

III. PALAVRAS FINAIS

Chego a este ponto consciente de que nenhuma tese se conclui de fato. Toda pesquisa é inacabada porque a própria vida é inacabada. O que apresento aqui são, portanto, considerações “não finais”, pois acredito que o ensino e a EdP se fazem sempre em movimento, na travessia, no inédito-viável de que falava Paulo Freire, e no aninhamento da complexidade.

O que esta pesquisa me ensinou é que educar professores não é apenas transmitir técnicas ou acumular teorias, mas acender uma chama. Uma *chama de reflexão*, que ilumina a prática e revela incoerências. Uma *chama crítica*, que sustenta a coragem de resistir a projetos de desprofissionalização e precarização. Uma *chama de esperança*, que nos faz acreditar que cada aula pode se tornar espaço de emancipação. E, sobretudo, uma *chama de complexidade*, que nos lembra de que a docência não se reduz a fórmulas prontas, mas se tece na incerteza, nas tensões e nas múltiplas possibilidades do real.

Defendo, assim, uma formação reflexiva, crítica e investigativa contínua, pois ser professor é estar sempre em formação, sempre em devir. A docência não é um ponto de chegada, mas um campo aberto de possibilidades, uma obra coletiva que se escreve a muitas mãos, em diálogo com colegas, estudantes e comunidades para além dos muros da escola.

Que as trilhas aqui abertas sirvam não como receitas, mas como convites. Convites a experimentar, arriscar, questionar e recriar. Que cada professor veja em si não apenas alguém que repete, mas alguém que investiga, cria e sonha.

E que esse sonho não seja ingênuo, mas militante, um sonho que reconhece as dificuldades, mas insiste em criar possibilidades. Porque educar, em última instância, é um ato de esperança ativa, que se faz no presente com olhos voltados ao futuro.

Se a educação de professores hoje é desafiada por forças de desvalorização e mercantilização, a resposta não pode ser a resignação, mas a ação reflexiva. Que sigamos investigando, refletindo e criando, pois tornar-se professor é, antes de tudo, tornar-se um *homo sapiens*.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A construção do conhecimento teórico-prático do professor de línguas em formação inicial. *Contexturas*, n. 23, 2014, p. 161-191.
- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de línguas estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 59-78.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professor(a)es: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALLEN, M. (org.). *The SAGE encyclopedia of communication research methods*. Thousand Oaks, California: Sage, 2017.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- AMORIM, T. P. P. *A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/acervo/369552>>. Acesso em 5 jul. 2024.
- ANDERSON, L. W. et. al. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, v. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4/3>>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. XX, n. 68, p. 301-309, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ANFOPE, *Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação*. Documento Final IX, Campinas. 1998.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, D. L. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ASHER, J. *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1986.

BAKHTIN, M. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARANHUIKE JR., C. F. Emergência em potencial dos pilares da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL) no livro didático Way To English. *Versalete*, v. 11, p. 36-54, 2023. Disponível em: <<http://www.revistaversalete.e.ufpr.br/edicoes/vol11-20e21/versalete-vol-11-20e21.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BARANHUIKE JR., C. F. *Ensino Complexo de Línguas Adicionais: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3494/1/Claudio%20Fernandes%20Baranhuke%20Junior.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BARANHUIKE JR., C. F.; BORGES, E. F. V. Uma visão caleidoscópica e/ou em teia da abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas (ACEAL). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 21, n. 47, 2019, p. 133-156. Disponível em: <<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/5895/3096>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BARBIRATO, R. C. Planejamento baseado em tarefas subjacente a um material didático para o ensino de línguas: Conceitos e compreensões reveladas. In: BARBIRATO, R. C; SILVA, V. T. da. (orgs.). *Planejamento de cursos de línguas: Traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas, SP: Ed. Pontes, 2016, p. 117-141.

BARBIRATO, R. C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso*. 2005. 259p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269429/1/Barbirato_RitadeCassia_D.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. *Letramento: prática de leitura e de escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_AnA_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J. C. RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (org.). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press., 1990, p. 202-214.

BAZERMAN, C. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUD, S.; WEBER, F. *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte, 1998.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BHATIA, V. K. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum, 2004.

BISHOP, R. S. Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*. v. 6, n. 3, 1990.

BLOOM, B. S. What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. *Principal*, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.

BLOOM, B. S. *et al.* *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, E. F. V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016, p. 364-388. Disponível em: <<https://www.revel.inf.br/files/c9ce01137805436bebdf0a8d28918dc7.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BORGES, E. F. V. Complexity approach to language teaching and learning: moving from theory to potential practice. In: GITSAKI, C.; ALEXIOU, T. (org.). *Current Issues in second/foreign language teaching and teacher development: Research and Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, p. 140-163. Disponível em: <https://www.academia.edu/16552325/Complexity_approach_to_lang>. Acesso em: 4 maio 2024.

BORGES, E. F. V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. *Linguagens e Diálogos*, v. 3, n.1, p. 29-42. 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/21796283/Comunicativo_e_comunicacional_no_ensino_de_l%C3%ADnguas>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BORGES, E. F. V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009110539/ptbr.php>> Acesso em: 5 jul. 2024.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011, p. 337-356. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/31>>. Acesso em: 4 maio 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAGA, J.; RACILAN, M.; GOMES, R. *Alive!* (Ensino Fundamental II). São Paulo: Edições SM, 2022.

BRASIL. *Documento Base do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. *Caderno de Questões*: Parte Escrita do Celpe-Bras. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BREGUNCI, M. G. C. Zona de desenvolvimento proximal. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s/p., 2014. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

BRUNER, J. Life as a narrative. *Social Research*, v. 54, n. 1, 1987, p. 11-32.

BURNS, A. Action Research in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 289-297.

BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009.

BURNS, A.; RICHARDS, J. Introduction: Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 1-8.

CACHADO, R. *Diário de campo*: Um primo diferente na família das ciências sociais. *Sociol. Antropol.*, v. 11, n. 02, p. 551-572, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/nXMB9xWnGZmbHNqGf6MM6Ts/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 09 fev. 2025.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

- CANDAU, V. M. F. *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CAPRA, F. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARR, M. *Assessment in early childhood settings: Learning Stories*. London: Paul Chapman, 2001.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: The Palmer Press, 1986.
- CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (Org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oak: Sage, 2007.
- COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. M. *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTHE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, p. 249-305, 1999.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Publications Office: 2006.
- CONKLIN, J. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, v. 83, n. 3, p. 153-159, 2005.
- CONTRERAS, D. J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, California: Sage, 2008.
- COSTA, A. O Potencial do Task-Based Learning (TBL) na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. *Via Panorâmica: Revista Electrónica de Estudos Anglo-Americanos*, v. 3, n. 6, 2017, p. 63-71. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15829.pdf>>. Acesso em 5 jul. 2024.
- COURTOIS, B. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J. M.; BERTON, F.; BORU, J. J. (org.). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan, p 165-201, 1996.
- CRUICKSHANK, D.; APPLEGATE, J. Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership*, v. 38, 1981, p. 553-54.
- CUNHA, A. M. Modelos de formação docente: movimentos e reflexões para uma abordagem teórico-prática. *Revista Formação Docente*, v. 13, n. 1, 2021, p. 150-170. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/2146>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, n. 45, p. 57-67, 2013.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (orgs.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, 2005.

DAY, C. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.

DAY, C. Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, v. 19, n. 1, 1993, p. 83–93

DEMO, P. *Pesquisa: princípios científicos e educativos*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEROSSI, C. C.; FERREIRA, K. L. M. Apontamentos teóricos sobre a formação continuada e os modelos formativos de professores e professoras. *Educação & Linguagem*, v. 7, n. 2, 2020, p. 13-23. Disponível em: <https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/2_REdLi_2020.2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DEWEY, J. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1993.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, v. 1, n. 1, 2014, p. 34-42. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DOMINOWSKI, R. L. *Research methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. *REVISTA INTERSABERES*, v. 3, n. 5, 2012, p. 8–22. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123>>. Acesso em: 4 jun. 2024.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DRISCOLL, M. *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2000.

EDWARDS, G.; THOMAS, G. Can reflective practice be taught? *Educational Studies*, v. 36, 2010, p. 403–414.

ELBAZ, F. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (org.). *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990.

ELLIS, R. *Reflections on Task-Based Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2018.

ELLIS, R. Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, v. 50, p. 441-482, 2017.

ELLIS, R. Teachers evaluating tasks. In: BYGATE, M. (org.). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, p. 247-270, 2015.

ELLIS, R. Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. In: TOMLINSON, B. (org.). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 212-235, 2011.

ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In: ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R., PHILIP, J.; REINDERS, H. (orgs.). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. p. 3-25.

ELLIS, R. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

Ellis, R. *Instructed second language acquisition*: A literature review. Wellington: Ministry of Education, New Zealand, 2005.

ELLIS, R. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, v. 4, p. 193–220, 2000.

ELLIS, R. et al. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge, 2014.

ENGUITA, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, v. 4, s/p, 1991.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 65, 2016, p. 281-298. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

FARELL, T. S. C. *Reflective Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2022.

FARRELL, T. S. C. *Reflective Language Teaching: Practical Applications for TESOL Teachers*. London: Bloomsbury Publishing, 2018a.

FARRELL, T. S. C. Second Language Teacher Education and Future Directions. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, p. 1-7, 2018b. Disponível em: <<http://www.reflectiveinquiry.ca/wp-content/uploads/2016/06/2ndLangTeacherEducation.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2024.

FARRELL, T. S. C. (org.). *International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, 2015.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 5, n. 8, 2013, p. 11–23. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 27 abr. 2024.

FONSECA, F. N. *Razão e formação docente: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB*. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4617/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus Sócio-interacionismo - uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*, n. 11, p. 105-117. 2010. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionismo.pdf> Acesso em: 5 jul. 2024.

FRANCO, C; TAVARES, K. *Ways: English for Life (Ensino Fundamental II)*. São Paulo: FTD, 2022.

FRANGIOTTI, G. A.; FREITAS, P. G. A dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 29, n. 1, p. 121-152, jan. 2021. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/article/view/16839>>. Acesso em: 6 jul. 2024.

FREEMAN, D. *Educating second language teachers*. Oxford, England: Oxford University Press, 2016.

FREEMAN, D. The Scope of Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 11-19.

FREEMAN, D.; WEBRE, A. C; EPPERSON, M. What counts as knowledge in English language teaching? In: WALSH, S.; MANN, S. *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. New York: Routledge, 2019.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Response to Tarone and Allwright. In: TEDICK, D. J. (org.). *Second language teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 25-32.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 32, 1998, p. 397–417.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (org.). *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15401>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo: Revista das Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARDNER, H. *Multiple intelligences*: The theory in practice. Basic Books, 1993.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GENETTE, G. *Paratextos Editoriais*. Cotia, São Paulo: Ateliê, 1987 [2009].

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GILES, T. R. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem.* Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural.* 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GLEICK, J. *Chaos: making a new science.* New York: Viking, 1991.

GOMES, R. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. *Letras Escreve*, v. 3, n. 1, p. 41-47. 2013.

GRÜTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. *Revista Temas em Educação*, v. 28, n.3, p. 2-23, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>>. Acesso em: 27 abr. 2024.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (org.). *Investigations in Instructed Second Language Acquisition.* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2005.

HOOKS, b. *Teaching critical thinking: Practical wisdom.* Routledge, 2010.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (2005). *Investigations in instructed second language acquisition.* Berlin: Mouton de Gruyter, 20005.

HOWATT, A. P. R. From structural to communicative. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 8, p. 14-29. 1988.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 2004.

HUBERMAN, M. *The Lives of Teachers.* London: Cassell, 1993.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JAEGER, W. *Paidéia: Formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação.* São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

JOHNSON, K. Trends in Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education.* New York: Cambridge University Press, p. 20-29, 2009.

JOHNSON, K. Writing. In: JONHSON, K.; MORROW, K. (orgs.). *Communication in the classroom.* Harlow: Longman, p. 93-107, 1981.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning.* New York: Longman, 1992.

KERLINGER, F. N. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

KILLION, J.; TODNEM, G. A process of personal theory building. *Educational Leadership*, v. 48, n. 6, 1991, p. 14–16.

KNÖPKER, M. A formação de professores no banco de teses da capes: um estudo inspirado nas pesquisas do tipo “estado da arte”. In: *ANPEd SUL*, n. 11, 2016, Anais. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: < http://www.anpedsl2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/EIXO6_M%C3%94NICA-KN%C3%96PKER.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom’s taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom’s taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

KROEF, R. F. S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estud. pesqui. psicol.* [online], v. 20, n. 2, p.464-480, 2020. Disponível em: < <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v20n2/v20n2a05.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2025.

LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEEDY, P. D. Bibliography research. In: LEEDY, P. D.; ORMEOD, J. E. *Practical Research: planning and design*. London: Collier Macmillan, 1989.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-80.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educativas e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores:* questões fundamentais. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. Formación dei profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata, 1993.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LOEWEN, S. *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge, 2015.

LOEWEN, S.; SATO, M. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Taylor & Francis, 2017.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, n. 18, 1985, p. 77-99.

LOPES JR., J. Aprendizagem de Inglês como L2 Baseada em Tarefas: um diálogo de saberes entre complexidade e o ciclo de desenvolvimento linguístico mediado pela tecnologia. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/6413/Tese_Juarez_Lopes.pdf;jsessionid=79F0BC0F636BCF3D2B0B7FC9DFB81F5A?sequence=1>. Acesso em: 5 jul. 2024.

LOPES JR., J. Task Based Learning: a complex perspective. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 23, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9468>>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MACEDO, N. D. *Iniciação à pesquisa bibliográfica*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAIA, T. C. S.; HOBOLD, M. S. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. *Psic. da Ed.*, v. 39, p. 3-14, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n39/n39a01.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagos of Melanesian New Guinea*. London: Routledge & Kegan Paul, 1922.

MANACORDA, M. A. *História da Educação da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANN, S.; WALSH, S. *Reflective Practice in English Language Teaching Research-Based Principles and Practices*. New York: Routledge, 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionamento*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais e Leitura*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

MARQUES, A. *Anytime! Always ready for education (Ensino Fundamental II)*. São Paulo: Saraiva, 2022.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MCKAY, S. L. Second Language Classroom Research. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, p. 281-288, 2009.

MENDES, A. P. M. *Identificando os objetivos de ensino das atividades da coleção didática al dente para o ensino de italiano como língua estrangeira com base na taxonomia de Bloom*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. 2023. Disponível em: <<https://siga.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=80432&idprograma=40001016016P7&anobase=2023&idtc=1809>>. Acesso em: 6 jul. 2924.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos: Edufscar, 2002.

MONTEIRO, S. M. Atividade didática. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. C. *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. s/p., 2014. Disponível em: <[https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/atividade-didatida](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/atividade-didatica)>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MURPHY, R. *Essential Grammar in Use*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. *Boletim Técnico Do Senac*, v. 44, n. 2. s/p, 2018. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530/575>>. Acesso em: 26 abr. 2026.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

PAIVA, V. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019a.

PAIVA, V. M. O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 19, n. 1, 2019b, p. 67-85. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PAIVA, V. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, Profissionalismo e formação docente. *Scientia*. v. 1, n. 1, p. 01-20, 2012. Disponível em: < http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PENNINGTON, M. C. Reflecting on teaching and learning: A developmental focus for the second language classroom. In: FLOWERDEW, J.; BROCK, M.; HSIA, S. (orgs.). *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Kowloon: City Polytechnic of Hong Kong, 1992, p. 47-65.

PEREIRA, J. E. D. *Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.

PÉREZ GOMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRY JR., F. L. *Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer*. London, New York: Routledge, 2017.

PEZZATO, L. M.; L'ABBATE, S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. *Physis*, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011.

PIAGET, J. *The construction of reality in the child*. 1937. 190 p. Thesis (Doctorate in Sciences) - University of Paris, Paris, 1937.

PILETTI, C.; PILETTI, N. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez; 2006.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176. 1990. Disponível em:<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 5 jul. 2024.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, Licenciatura em Letras Inglês. Iriti: Unicentro, 2019.

RICHARDS, J. C. Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *Language Teacher*, v. 14, 1990, p. 3-8.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, J. C.; LOCKHARD, C. *Reflective Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (org.). *Second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Person Education, 1985.

ROBERTS, J. *Language Teacher Education*. London: Arnold, 1998.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 23, n. 4, p.64-73, 2003.

ROESE, A. et al. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. *Online Brazilian Journal of Nursing*, v. 1, n. 1, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308016.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2024.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibepex, 2007.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva. In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (orgs.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência educ.*, Bauru, v. 09, n. 01, p. 27-39, 2003. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jan. 2025.

ROSA, J. R. M. V.; OHIRA, M. A.; PEREIRA, A. L. B.; LUCAS, L. B. O estado da arte sobre formação inicial de professores. *Crítica Educativa*, v. 6, n. 1, 1–13, 2020. Disponível em: <<https://www.Criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/425>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. A configuração do campo da formação de professores na educação física: do paradigma artesanal ao profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 28, n. 2, 2021. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SIMON, H. A. *The Science of the Artificial*. Cambridge: MIT Press, 1969.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução de CHELINI, A.; PAES, J. P.; BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1916 [1999].

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ. [online]*. V. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*: how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.

SCHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987, p. 1-22.

SHOR, I. *Culture wars*: School and society in the conservative restoration. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

SIMON, H. A. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press, 1969.

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP, 1998.

SKEHAN, P. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, p. 38-62, 1996.

SKINNER, B. F. Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2. p. 2-9, 1989.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

SWALES, J. M. *Research Genres*: Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In: TEDICK, D. J. (org.). *Second language teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 5-23, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

THORNBURY, S. *The New A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*. Macmillan Education, 2017.

TOMLINSON, B. (org.). *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Publishing, 2023.

TOMLINSON, B. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (org.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 66–71, 2001.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. *Developing Language Course Materials*. Singapore: RELC, 2004.

TOMLINSON, C. A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 186-194. 2011.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. *Recomendação sobre o Status do Pessoal Docente do Ensino Superior*. França: 1997.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos*. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo: 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação*: sobre necessidades educacionais especiais. Salamanca: 1994.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos:* satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

VAN DEN BRANDEN, K. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press, 2006.

VÉLEZ-RENDÓN, G. Second Language Teacher Education: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, v. 35, n. 4, p. 457-467, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *The history of the development of higher mental functions*. 1929. 300 p. Thesis (Doctorate in Psychology) - Moscow Institute of Psychology, Moscow, 1929.

WALLACE, M. Structured reflection: The role of the professional project in training ESL teachers. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (orgs.). *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 281–94.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLIMAN, N. *Research methods: the basic*. London, New York: Routledge, 2011.

WATSON, J. B. *Behaviorism*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1930.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Pearson Longman, 1996.

WILLIS, J.; WILLIS, D. *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann ELT, 1996.

WRIGHT, T. Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching*, v. 43, n. 3, 2010, p. 259–96.

XAVIER, R. P. *O Estágio Supervisionado de Inglês*. São Paulo: Contexto, 2023.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. In: BARBIRATO, R. C; SILVA, V. T. (org.). *Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas: Pontes, 2016, p. 15-43.

XAVIER, R. P. O desenvolvimento da compreensão oral e em leitura em um programa temático baseado em tarefas. *Rev. bras. linguist. apl.* v. 4, n. 1, 2004, p. 117-154.

XAVIER, R. P.; MEURER, J. L. Writing exercises and tasks as a genre. In: *4 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2007, Tubarão. SIGET - 4 Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. v. 1. p. 287-299.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 220, 1992, p. 44-49.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge, 2013.

ANEXOS

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: Atividades de ensino de línguas adicionais na educação reflexiva de professores de línguas: uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica em um Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma Instituição de Ensino Superior Pública Paranaense.

Pesquisadora responsável: Paula Garcia de Freitas.

Pesquisador assistente: Claudio Fernandes Baranhuke Junior.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado”, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto a equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Atividades de ensino de línguas adicionais na educação reflexiva de professores de línguas: uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica em um Curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma Instituição de Ensino Superior Pública Paranaense”, tem como objetivo verificar as percepções e efeitos da implementação de uma trilha de aprendizagem em uma turma de Licenciatura em Letras Inglês de uma Instituição de Ensino Superior Pública Paranaense sobre atividades de ensino de línguas adicionais com base nos pressupostos da educação reflexiva de professores de línguas.

Participando do estudo, você está sendo convidado(a) a envolver-se em um conjunto de 16 (dezesseis) horas/aulas, desenvolvido em 4 (quatro) encontros semanais, realizados às segundas-feiras a partir das 19 (dezenove) horas, com duração de 3 (três) horas e 20 (vinte) minutos cada, com um intervalo de 10 (dez) minutos. Nesses encontros, uma trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais, fundamentada na perspectiva da educação reflexiva de professores de línguas adicionais, ser-lhe-á aplicada. Portanto, sua participação consistirá na realização das atividades propostas pela trilha de aprendizagem, as

quais envolverão leitura de textos, resolução de perguntas dissertativas e de múltipla escolha e a escrita de uma narrativa de aprendizagem.

Será considerado(a) apto(a) a participar da pesquisa aluno(a) do Curso de Licenciatura em Letras da Unicentro, do Campus de Irati, que voluntariamente aceite fazer parte da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

A sua participação nessa pesquisa pode vir a ajudar a desenvolver práticas pedagógicas inovadoras na educação superior e pode vir a contribuir positivamente com a literatura especializada, além de que possivelmente ela propiciará sua atual e/ou futura prática profissional. Entretanto, toda pesquisa envolve riscos. Um dos riscos dessa pesquisa é seu desconforto físico, emocional e cognitivo, devido à quantidade e complexidade das atividades e discussões a serem realizadas. Para minimizar isso, garantiremos que as atividades sejam objetivas, diversificadas e adequadas ao contexto em análise, além de oferecer pausas. Vale destacar que as identidades e informações pessoais serão mantidas em anonimato antes e após a pesquisa. Garantimos também a confidencialidade de dados pessoais, de voz e de imagem que possam vir a constranger os participantes. Além disso, é lhe assegurada a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados de modo físico e digital pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do pesquisador responsável (Resol. 510/2016).

Sigilo e privacidade:

Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Ressarcimento e Indenização:

As despesas necessárias para a realização desta pesquisa como transporte, alimentação e provimento material não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Contudo, eventuais despesas e gastos decorrentes da sua participação na pesquisa serão resarcidos, conforme legislação vigente. Em caso de ocasionais

danos resultantes de sua participação nesta pesquisa, previstos ou não neste documento, você terá direito a indenização (Lei 14.874; Resol. 510/2016).

Resultados da pesquisa:

Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Eles serão apresentados a partir de apresentações orais em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, por meio de publicação em periódicos e outros meios de divulgação acadêmica. Eles também serão disponibilizados na Plataforma Brasil. Ademais, comprometemo-nos em disponibilizar os resultados obtidos diretamente a você por meio do envio da pesquisa, quando de seu término, ao seu endereço de *e-mail*, disponibilizado ao assinar esse termo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisadora responsável: Paula Garcia de Freitas

Endereço: Universidade Federal do Paraná.

Rua General Carneiro, 460, 9º andar

Centro

80060150 - Curitiba, PR - Brasil

Telefone: (41) 33605183

E-mail: paulag_freitas@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao RCLI, este documento é elaborado em duas vias, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE 83706124.2.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 7.259.909 emitido em 30/11/2024.

Consentimento livre e informado:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

Nome do participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____ / ____ / ____

Endereço de *E-mail*:

APÊNDICES

DADOS GERADOS PELO PROFESSOR

Encontro 1

Ao chegar à sala de aula às 18h50, percebi que alguns alunos ainda não estavam presentes e que os que ali estavam pareciam cansados e desanimados, o que me chamou a atenção. Perguntei se eles sabiam algo sobre os colegas ausentes e eles responderam que provavelmente chegariam em poucos minutos, o que se revelou verdadeiro.

Antes de iniciar a aula, perguntei como estavam e ouvi que estavam exaustos e já desejavam estar de férias, o que faz sentido, visto que em menos de um mês o ano letivo se encerrará. Por isso, achei importante começar o encontro motivando-os, até porque discentes não são ilhas isoladas de suas realidades sociais.

Em seguida, realizei a chamada e notei a ausência de uma aluna. Posteriormente, lembrei aos alunos que hoje iniciaríamos a minha pesquisa de doutorado. Primeiramente, expliquei a eles como funcionam os protocolos para a realização de uma pesquisa com seres humanos. Percebi que ficaram interessados e uma aluna comentou que não fazia ideia de que o processo era daquela forma, o que atribui ao fato de eles serem calouros. Após esse momento, li com eles o Termo de Registro de Consentimento Livre e Informado, que foi assinado em seguida.

Ao realizar essa parte preliminar e protocolar da pesquisa, refleti brevemente sobre a potencialidade formativa que os alunos terão ao terem contato com um contexto de pesquisa formal. Durante minha formação inicial, não tive essa oportunidade, e acredito que essa experiência teria sido bastante enriquecedora.

Após esse momento inicial, enviei aos estudantes o *link* de um formulário Google para que o respondessem, com o objetivo de criar o perfil da turma e caracterizá-los posteriormente na pesquisa. Um aluno relatou que estava sem acesso à internet e informou que preencheria o formulário mais tarde. Essa etapa inicial ocupou cerca de 40 minutos da aula.

Depois que os outros estudantes terminaram de preencher o formulário, entreguei a eles a trilha de aprendizagem, que havia impresso em formato de livreto. Durante a entrega, percebi reações positivas dos alunos, o que me deixou aliviado e feliz. Ouvi comentários como: "*Que fofo, professor!*", "*Está tão bonitinho!*", "*Foi você mesmo que fez?*" e "*Você deve ter gasto bastante dinheiro para imprimir colorido para a gente*". Após a entrega, li com eles o título, o subtítulo, a apresentação, o sumário, os objetivos e o produto educacional.

Ao apresentar o produto educacional, notei que os alunos ficaram preocupados. Logo, fiz questão de tranquilizá-los, explicando que a tarefa seria desenvolvida ao longo de nossas discussões e que, com o passar dos encontros, ficaria mais acessível. Enfatizei as diferenças contextuais de cada cenário, dando alguns segundos para que assimilassem as informações, então perguntei qual cenário eles pretendiam escolher. Fiquei bastante animado ao perceber que ambos os cenários chamaram a atenção de diferentes alunos.

Um momento marcante foi quando uma estudante me parabenizou por incluir um cenário que abordava a atuação do professor em escolas de idiomas. Segundo ela, nem todos têm a pretensão de trabalhar em escolas públicas ou particulares e esse perfil profissional, do qual ela faz parte, é frequentemente deixado de lado. Esse comentário me fez refletir sobre minha atuação como professor educador, pois percebo que minha tendência é dar um enfoque quase exclusivo ao ensino em escolas regulares, o que não abrange todas as possibilidades profissionais de meus alunos.

Em seguida, começamos a trilha de fato.

Ao ler o título do capítulo "O que já sei", perguntei: *"Por que vocês acham que vamos começar falando sobre o que já conhecemos para depois partir para o novo?"*. Fiquei orgulhoso ao ouvir uma aluna responder que provavelmente faríamos isso porque, como havíamos estudado na disciplina sobre construtivismo e sociointeracionismo, é preciso partir do conhecimento prévio dos aprendizes para construir o novo, o conhecimento não se desenvolve em um vácuo. Confirmei que a resposta estava corretíssima e destaquei também a questão das crenças, um conteúdo que já havíamos discutido e que também justifica essa escolha.

Na atividade 1, li o enunciado e já perguntei: *"O que são gêneros da linguagem?"*. Uma aluna fez uma colocação que revelou confusão entre os conceitos de gênero, tipo e suporte textual. Expliquei rapidamente o conceito de gêneros da linguagem na perspectiva bakhtiniana, fornecendo exemplos e fazendo perguntas para verificar suas compreensões. Após o esclarecimento, pedi que lessem silenciosamente os dois textos apresentados na atividade. Retornando ao enunciado, um estudante afirmou que o texto era uma narrativa pessoal, e os colegas concordaram. Quando perguntei: *"Pessoal de quem?"*, uma aluna disse: *"De professores"*, enquanto outra achava que era de alunos. Parabenizei-os e expliquei que os textos eram chamados de narrativas de aprendizagem de línguas.

Na atividade 2, comecei lendo o enunciado com os alunos. Um deles comentou que a resposta da atividade anterior estava ali e ninguém tinha percebido, todos riram. Nessa atividade, dois alunos deram respostas sobre as características composticionais do gênero

narrativa de aprendizagem, e fui ajudando-os a refinar suas respostas. No final, os alunos registraram as seguintes características: presença de elementos que demarcam temporalidade, organização em forma de sequência de acontecimentos e uso da subjetividade. Uma discente, então, disse que os textos eram justificados. Expliquei que isso não era necessariamente uma característica do gênero, mas sim uma particularidade da diagramação do material, que havia a induzido ao “erro”.

Para a realização da próxima atividade, li o enunciado e pedi que duas alunas lessem os textos da atividade 1 em voz alta. Durante a resolução, os alunos citaram datas específicas mencionadas nos textos. Isso nos levou a uma breve conversa sobre memórias: como elas são não-lineares, altamente sensíveis às nossas percepções individuais e subjetivas e como o fato de alguém lembrar exatamente o ano ou a série escolar pode revelar a importância daquele evento no contexto vivenciado, já que nossa capacidade de memorização é limitada.

Na atividade 4, os estudantes identificaram pontos de convergência entre as narrativas, como o uso do livro didático, a presença de atividades repetitivas, o encanto inicial com a língua seguido por um declínio de interesse e a falta de incentivo.

A atividade 5 foi particularmente interessante, pois todos os alunos se identificaram com as narrativas em certa medida. Um estudante comentou que o texto 2 o fez lembrar das aulas em que a professora usava o radinho. Ressaltei que parecia haver um certo *ethos* compartilhado entre as narrativas, mas também pedi que fossem críticos e questionassem aquilo que consideram como certo ou verdadeiro. Expliquei que, muitas vezes, estamos lidando com crenças que apenas repetimos sem questionar.

Após o término da atividade 5, percebi que já era hora do intervalo. Informei aos alunos que eles tinham 25 minutos para jantar e ir ao banheiro. Durante o meu intervalo, aproveitei para jantar, ir ao banheiro e fazer anotações sobre a aula até aquele momento. Notei que havia utilizado uma hora para desenvolver aquela parte da trilha, o que me deixou pensativo sobre a possibilidade de conseguir concluir essa etapa no mesmo encontro.

Ao retornar do intervalo, foi necessário esperar mais cinco minutos além do previsto para que todos os discentes estivessem novamente na sala de aula e pudéssemos continuar.

Ao ler o enunciado da atividade 6, os alunos me perguntaram se poderiam utilizar a narrativa de aprendizagem que haviam desenvolvido no início do ano letivo. Atendendo a seus pedidos, deixei que eles usassem. Portanto, adaptei a atividade naquele momento. Pedi, então, que os alunos relessem as narrativas que haviam produzido e se lembressem das atividades realizadas durante suas aulas de línguas. Esse momento durou cerca de 15 minutos, muito menos do que seria necessário caso os alunos tivessem que escrever novas narrativas.

A atividade 7 foi a mais demorada e, ao mesmo tempo, a mais rica, devido à ampla participação dos alunos, já que solicitei que todos contribuissem. Para iniciá-la, li novamente o enunciado e as perguntas subsequentes, modelando oralmente exemplos de respostas que esperava deles. Após suas reflexões, percebemos que, em todas as narrativas, a linguagem era encarada predominantemente de forma gramatical, ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. Questionei-os: “*Vocês realmente acreditam que a linguagem se resume apenas a aspectos gramaticais, depois de nossas aulas?*” Todos concordaram que não. Ressaltei, então, a importância de adotarem a concepção de linguagem como interação socio-discursiva.

Também observamos que, nas narrativas, a escola era retratada, na maioria dos casos, de forma negativa. Os alunos tendiam a enfatizar aspectos negativos das práticas de ensino de seus professores. A próxima pergunta da atividade solicitava que eles identificassem aspectos positivos, mas estes foram muito menos citados. Perguntei, então: “*Por que será que focamos muito mais no que foi negativo durante nossas trajetórias de aprendizagem do que naquilo que foi positivo? Será que temos crenças por trás desse comportamento?*”

Com relação às respostas sobre as atividades de ensino de línguas, percebi claramente que os alunos não dominavam o conceito nem tinham conhecimento aprofundado dos diferentes tipos de atividades. Eles citaram práticas bastante amplas, como a repetição e o uso de diálogos, como exemplos de atividades. O único exemplo mais próximo de um tipo específico de atividade foi o preenchimento de lacunas em letras de músicas. Quando perguntados sobre as atividades que gostariam de ter tido em suas aulas, novamente a falta de domínio da temática se manifestou. Eles mencionaram preferir atividades mais interativas, que levassem em conta aspectos culturais.

Notei fortemente seus apelos por um ensino de línguas mais intercultural, o que me deixou orgulhoso, pois discutimos esse aspecto em nossas aulas durante o semestre. No entanto, pelas falas deles, percebi a necessidade de refinar suas noções de cultura. Havia uma valorização marcante da "cultura do outro", evidenciada nas menções ao *Halloween*, *Mardi Gras* e *Thanksgiving* como exemplos de práticas que consideravam culturalmente relevantes.

As respostas mais interessantes surgiram na pergunta j, que gerou certa inquietação nos alunos, deixando-os "com uma pulga atrás da orelha". Senti reticências ao responderem, dado que a pergunta os colocava na posição de agentes de mudança. Achei ótimo, já que acredito que o professor-educador deve ser um provocador, alguém que faz perguntas sem dar respostas definitivas, como propõe Freire. Com um pouco mais de insistência, os alunos começaram a responder. Um aluno disse que acredita ser necessário desenvolver atividades que

façam sentido para os alunos. Outra comentou que é preciso considerar as necessidades dos alunos e personalizar o ensino. Outra aluna destacou a importância de o professor ser proficiente na língua, argumentando que, sem esse domínio, é difícil implementar mudanças. Ela mencionou algo que, segundo ela, eu havia dito em aula: "Nada é mais triste para um professor do que ser medíocre. O domínio da língua nos ajuda a sermos menos medíocres." Achei a frase um tanto forte, mas devo admitir que provavelmente disse isso mesmo.

Para concluir, realizamos a atividade 8 de forma rápida, pois já havíamos excedido o horário em 20 minutos. Os alunos chegaram à conclusão de que é necessário revisar aquilo que damos como certo ou "normal" e propor mudanças.

Após a aula, fiz breves anotações e fui para casa, onde redigi este diário. Refletindo, percebi que a aula foi bastante produtiva, embora tenha extrapolado o tempo. Acredito que as quatro horas inicialmente previstas sejam realmente necessárias para aplicar essa parte da trilha com qualidade. Conseguí concluí-la em menos tempo porque os alunos já haviam redigido suas narrativas no início do ano. Caso contrário, seria impossível finalizar em apenas um encontro.

Outro aspecto que me surpreendeu foi a dificuldade de exercer o papel de professor-pesquisador da própria prática. É física e cognitivamente exigente conduzir a aula enquanto faço observações e anotações. Contudo, essa prática se mostrou extremamente enriquecedora.

Encontro 2

Comecei a aula realizando a chamada dos alunos e fiquei bastante feliz ao perceber que todos estavam presentes e não demonstravam o desânimo observado na aula anterior. Após a chamada, fiz uma recapitulação da aula passada antes de iniciar o conteúdo do dia. Em seguida, pedi que os alunos abrissem a trilha na página 8. Li o título da seção e destaquei as referências teóricas que seriam utilizadas, mostrando os livros físicos de onde os capítulos selecionados foram retirados.

Após esse momento inicial, li o enunciado da atividade 1 e expliquei que havia três definições distintas para os alunos localizarem e transcreverem. Notei que alguns alunos não estavam com os textos em mãos, apesar de eu tê-los fornecido previamente a todos. Para resolver o problema, enviei os textos pelo grupo do *WhatsApp*, permitindo que todos pudessem participar da atividade. Alguns minutos depois, iniciamos a correção. No começo, expliquei que começariámos com a definição apresentada por Araújo (2017), que foi lida por uma aluna. Ressaltei que se tratava de uma definição técnica e, por isso, mais complexa, o que foi confirmado pelas expressões dos alunos. Decidi, então, explicar o conceito de forma mais

didática: fui até o quadro e criei um esquema, enfatizando que atividades, de forma simplificada, são textos que mobilizam o ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresentei o conceito de atividade segundo Xavier (2023). Pedi que os alunos abrissem o texto na página 51 e li a definição. Aproveitei o esquema já feito no quadro e desenhei um guarda-chuva com a palavra *atividades* no centro. Nas extremidades do guarda-chuva, escrevi *exercícios*, *atividades comunicativas* e *tarefas*. Expliquei que, mais adiante, exploraríamos esses tipos, mas que, naquele momento, era essencial compreender que *atividade* é um conceito mais amplo e geral. Depois disso, expus uma segunda definição de Xavier (2023), discutindo seu significado com os alunos e destacando que, nessa perspectiva, as atividades são um gênero da linguagem. Retornei ao esquema no quadro e acrescentei uma seta indicando o termo *texto*. Perguntei, então, aos alunos o que é uma atividade. Uma aluna respondeu, em tom brincalhão, que agora não sabia mais de nada, provocando risos na turma. Percebi, naquele momento, que a internalização do conceito ainda estava em processamento.

Na atividade 2, orientei os alunos a formarem pares ou trios. Como a turma é pequena, eles formaram dois grupos maiores e um par. Li o enunciado e dei um tempo para que refletissem sobre as convergências e divergências entre as três definições discutidas. Durante a correção, os alunos pediram mais tempo, o que me fez refletir sobre como minha ansiedade, às vezes, pode impactar o andamento das aulas. Após um período maior, uma estudante destacou que a principal convergência entre as definições era o entendimento das atividades como textos que envolvem práticas de linguagem. Um aluno mencionou que as atividades podem ser desmembradas. Embora ele estivesse indo além do proposto pela atividade, aproveitei sua observação para retomá-lo ao foco da atividade.

Quanto às divergências, a mesma aluna apontou que Xavier (2023) propõe que a função social das atividades seja promover a aprendizagem da língua, enquanto Araújo (2017) considera que o objetivo principal é a fixação e verificação de conteúdo. Ao questioná-los sobre essa perspectiva, todos concordaram que a ideia de atividades como instrumentos apenas de fixação e verificação não é coerente com os princípios discutidos ao longo do ano na disciplina. Fiquei feliz ao perceber que os alunos estão desenvolvendo um posicionamento crítico e não apenas reproduzindo teorias de forma passiva.

Na atividade 3, após a leitura do enunciado, lembrei aos discente que havia um *link* em nosso grupo de *WhatsApp* para um *drive* com diversos livros didáticos. Eles acessaram o *link* e comentaram que qualquer atividade poderia ser usada como exemplo para as definições. Concordei com eles e perguntei: *Por que será que qualquer atividade serve, independentemente, do livro e da língua adicional?* Um aluno respondeu que as atividades são

padronizadas. Reformulei a pergunta diretamente para ele: *Mas por que todas elas têm a mesma cara padronizada?* Após alguns palpites, fui orientando os alunos até eles concluírem que isso ocorre porque todas pertencem ao mesmo gênero textual. Ao final da atividade, destaquei para os estudantes que, quando agrupamos atividades, surge um novo gênero textual: a unidade didática. Expliquei que, ao serem reunidas, essas unidades compõem um livro didático. Ressaltei ainda que, muitas vezes, não percebemos a riqueza textual que nós, professores, temos em mãos em nossas aulas.

Posteriormente, li o enunciado da atividade 4 e liguei o projetor, pois, como a trilha foi impressa em formato de livreto, as imagens não estavam facilmente legíveis. Ressaltei que as atividades eram de diferentes línguas, não apenas de inglês, pois o gênero textual em estudo é semelhante em diversos contextos. Expliquei, então, que, por ser um gênero textual, as atividades possuem uma estrutura composicional, um *layout*, ou seja, uma “cara própria”. Pedi que os alunos identificassem características comuns entre as atividades.

Um aluno respondeu que todas têm instruções. Outro complementou dizendo que eram comandos, e uma terceira aluna acrescentou que elas tinham enunciados. Parabenizei-os pelas respostas e escrevi a palavra *enunciado* no quadro. Após essas respostas iniciais, os alunos demoraram para identificar outras características. Fui fazendo perguntas e projetando as imagens para guiá-los. Uma aluna apontou que as atividades possuem um contexto. Aproveitei a resposta para explicar que as informações contextuais são, de fato, uma característica do gênero *atividade*, mas que são opcionais. Também dei exemplos de como isso aparece em livros didáticos. Depois de escrever *informações contextuais* no quadro, mencionei que havia mais uma característica importante. Os alunos começaram a fazer vários palpites, mas percebi que não chegariam à resposta correta. Então, apontei para os números e letras na imagem projetada dos exercícios. Finalmente, os estudantes disseram que as atividades tinham números e letras, que escrevi no quadro como *organizadores hierárquicos*.

Concluída a atividade, percebi que já era hora do intervalo. Dei aos alunos 30 minutos para jantarem e irem ao banheiro.

Após o intervalo, os alunos retornaram à sala no horário combinado e continuamos o desenvolvimento da trilha de aprendizagem. Antes de iniciar a atividade 5, fiz uma breve retomada do que havíamos trabalhado até então. Em seguida, li o enunciado e pedi que os alunos definissem, com suas próprias palavras, os conceitos de *enunciado*, *organizadores hierárquicos* e *informações contextuais*, o que eles fizeram prontamente. Na atividade 6, os alunos responderam com tanta facilidade e rapidez que fiquei admirado ao perceber que haviam realmente entendido os elementos composticionais de uma atividade de ensino de línguas.

A atividade 7 foi bastante interessante, pois os alunos deveriam criar suas próprias definições para o conceito de atividade de ensino de línguas. Pedi que cada um lesse sua definição. Durante a leitura, notei que alguns alunos haviam compreendido bem o conceito, enquanto outros ainda apresentavam equívocos teóricos. Anotei esses “erros” no quadro e, posteriormente, expliquei por que não eram coerentes teoricamente. Por exemplo, uma aluna afirmou que atividade era um método de ensino. Aproveitei para explicar a diferença entre abordagem, método, técnica e atividade. Um aluno apresentou uma definição que me surpreendeu positivamente: ele descreveu atividade de ensino de línguas como *“um gênero da linguagem que visa gerar experiências de ensino-aprendizagem”*. Escrevi essa definição no quadro em destaque e pedi que todos a repetissem.

Após essa atividade, destaquei que, como já havíamos compreendido o conceito de atividade de ensino de línguas, começariámos a explorar os diferentes tipos de atividades. Na atividade 8, os alunos listaram exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Escrevi esses tipos de atividades no quadro e seguimos para a atividade 9, na qual eles deveriam parafrasear as definições dadas por Xavier (2023). Enquanto eles respondiam, registrei palavras-chave que caracterizam cada tipo de atividade e, observando seus olhares atentos, percebi que estavam compreendendo as diferenças.

Na próxima atividade, pedi que acessassem novamente o *link* do *drive* com livros didáticos e selecionassem exemplos de exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Os alunos relataram que foi fácil encontrar exercícios. Então, fizemos uma rápida discussão sobre como os exercícios, hoje em dia, muitas vezes são “mascarados” e confundidos com atividades comunicativas. Em seguida, eles indicaram uma página de um livro com uma atividade comunicativa, que projetei para análise conjunta. Concluímos que realmente se tratava de uma atividade comunicativa. Sobre tarefas, os alunos mencionaram a dificuldade de encontrá-las, mas apontaram uma atividade de *writing* como exemplo. Discutimos até classificá-la como tarefa, destacando a importância do resultado comunicativo. Depois, voltamos ao exemplo de atividade comunicativa e pensamos juntos em formas de transformá-la em uma tarefa, explorando assim suas criatividades.

Perguntei então se seria possível usar apenas um tipo de atividade em nossas aulas. Os alunos responderam em uníssono que não. Ressaltei que, embora seja importante enfatizar atividades comunicativas e tarefas, não devemos esquecer dos exercícios. Uma aluna fez uma pergunta interessante: *seria mais adequado começar a aula com exercícios, atividades comunicativas ou tarefas?* Respondi que isso depende do objetivo da aula, assim como qualquer escolha pedagógica.

A próxima atividade me deixou muito orgulhoso. Os alunos a realizaram com facilidade e justificaram de forma exemplar por que certas atividades eram exercícios, atividades comunicativas ou tarefas. Interpreto isso como um sinal de que compreenderam as diferenças entre os diferentes tipos. Durante essa atividade, uma discente elogiou minha roupa, fiquei muito feliz com o comentário, pois sempre me esforcei para estar impecável tanto didaticamente quanto visualmente.

A última atividade do dia pedia que analisássemos uma atividade que uma professora fictícia havia classificado como tarefa. Como a atividade estava em espanhol, pedi que uma aluna, que sei que gosta da língua, fizesse a leitura. Após traduzirmos, os alunos inicialmente concordaram que era uma tarefa. Contudo, uma aluna observou: “*Mas gente, não tem propósito comunicativo!*” Isso gerou reflexão e os alunos concluíram que, apesar de haver um contexto comunicativo bem elaborado, não havia um produto comunicativo. Assim, decidiram que a atividade não poderia ser classificada como tarefa. Então, os provoquei a pensar em maneiras de transformá-la em tarefa, e eles mostraram grande criatividade em suas respostas.

Antes de finalizar a aula, fiz uma breve revisão oral do conteúdo abordado e os liberei. Chegando em casa, redigi este diário. Ao longo da aula, percebi que, embora os alunos ainda não tenham compreendido 100% o conceito de atividade de ensino de línguas, eles já conseguem identificar os elementos composicionais do gênero e as diferentes manifestações. Isso mostra que estão, pouco a pouco, desenvolvendo seus conhecimentos sobre o tema.

Um momento muito especial foi quando, após a aula, uma aluna veio conversar comigo sobre seu crescente interesse pelo tema e pediu referências bibliográficas para estudar mais sobre tarefas. Isso reforça minha influência positiva sobre os alunos, o que me deixa feliz, mas também aumenta minha responsabilidade como educador.

Encontro 3

Ao iniciar a aula, estava ciente de que alguns alunos provavelmente faltariam devido às fortes chuvas que atingiam todo o estado do Paraná. No entanto, não imaginava que mais de 50% dos alunos estariam ausentes, o que me desestabilizou emocional e pedagogicamente. Contudo, como esta era a última semana letiva do ano acadêmico, não pude dar-me ao luxo de transferir a aula para a semana seguinte, como seria minha estratégia em outro contexto. Assim, comecei a refletir, enquanto ministrava a aula, sobre como fazer com que os alunos ausentes tivessem acesso, de alguma forma, ao restante da trilha de aprendizagem, dado não querer que eles fossem prejudicados pedagogicamente nem a pesquisa.

No primeiro momento do encontro, trabalhei com a memória da aula anterior. Nessa etapa, fiz perguntas direcionadas aos alunos, esquematizando no quadro os principais pontos já discutidos. Em seguida, informei que, na aula de hoje, iríamos focar no processo de sequenciação e avaliação de atividades de ensino de línguas.

A primeira atividade realizada foi a 13. Após a leitura do enunciado, todos os alunos optaram por rascunhar um exemplo de exercício. Essa atividade foi rápida, pois os alunos possuem muito mais familiaridade com esse tipo de atividade durante suas trajetórias de aprendizagem de línguas, como eles explicitaram na primeira parte da trilha.

Na realização das atividades 14 e 15, percebi um equívoco na elaboração da trilha, porque as respostas dessas perguntas estavam no capítulo posterior ao capítulo de Xavier (2023) que eu havia solicitado a leitura aos alunos. Diante disso, forneci as respostas e as discuti com os estudantes.

Em seguida, pedi aos alunos que lessem o texto de Araújo (2017) para responder à pergunta 16. Após a leitura, os alunos apontaram o que a autora dizia sobre a taxonomia de Bloom. Perguntei a eles: “*O que é taxonomia?*” Como não souberam responder, expliquei o conceito e apresentei, de forma resumida, as ideias de Bloom, o qual propõe que o conhecimento humano possua três domínios: psicomotor, afetivo e cognitivo. Expliquei que Bloom desenvolveu inicialmente a taxonomia do domínio cognitivo, que seria o foco do nosso estudo.

Após essa introdução à taxonomia de Bloom, entreguei aos alunos uma imagem que apresentava os diferentes níveis da taxonomia revisada e alguns verbos relacionados a cada etapa. Dessa forma, os alunos foram capazes de responder à pergunta 17.

Durante a discussão gerada pela atividade 18, os discentes concordaram que a taxonomia de Bloom é bastante útil para a prática docente. Como exemplo, mencionaram sua aplicação no planejamento de aulas e na produção de atividades de ensino. Aproveitei esse momento para relacionar a taxonomia ao processo de sequenciação de atividades.

Posteriormente, li o enunciado da atividade 19 e dei alguns minutos para que os alunos sequenciassem as atividades com base na taxonomia. Eles realizaram a tarefa com relativa facilidade e de maneira correta, o que me indicou que compreenderam a premissa de utilizar a taxonomia de Bloom para agrupar as atividades de forma que a demanda cognitiva seja gradativamente aumentada.

Após a leitura do enunciado da atividade 20, os estudantes concordaram que o conhecimento sobre a taxonomia de Bloom foi fundamental para a sequenciação das atividades. Todavia, um aluno destacou que não deveríamos focar apenas no aspecto cognitivo. Concordei

com ele e enfatizei que o próprio Bloom afirmava a importância dos três domínios. Ressaltei também que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo segundo, a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que exige uma abordagem holística, e não apenas cognitiva.

Em seguida, li o enunciado da atividade 21 e informei aos alunos que, enquanto realizassem a atividade, eu gravaria um “*podcast*” para os colegas ausentes. Fui até a sala dos professores para não os atrapalhar e gravei um áudio de quinze minutos, resumindo o conteúdo trabalhado em sala. No áudio, pedi que os ausentes tentassem responder às atividades em casa, expliquei o trabalho final e enviei o *link* de dois vídeos sobre a taxonomia de Bloom para complementar o estudo. Essa foi minha tentativa de minimizar o impacto da ausência desses alunos, garantindo que estivessem minimamente alinhados ao conteúdo proposto pela trilha. Dessa forma, procurei evitar prejuízos acadêmicos para os alunos ausentes e reduzi possíveis impactos negativos nos dados gerados por eles, essenciais para a realização da pesquisa.

Após enviar os materiais de estudo no grupo de *WhatsApp*, retornei à sala e dei um intervalo aos alunos. Durante o intervalo, percebi que a maioria dos estudantes faltantes havia reagido positivamente ao áudio, o que me deixou um pouco mais tranquilo.

Depois do intervalo, os alunos apresentaram seus mapas mentais sobre a taxonomia de Bloom. Alguns mapas eram bastante simples, mas um, em especial, destacou-se por ser muito caprichado e completo.

Informei aos discentes que, a partir daquele momento, focaríamos no processo de avaliação das atividades. Li o enunciado da atividade 22, seguido do texto correspondente, e fomos respondendo juntos aos questionamentos da atividade. Nesse momento, percebi que os alunos tinham dificuldade em diferenciar avaliação e análise de materiais, o que me levou a fornecer exemplos para esclarecer como cada um desses processos se realiza na prática.

Na atividade 23, os alunos utilizaram o modelo de avaliação de atividades de Tomlinson e Masuhara (2004). No início, notei certa insegurança por parte deles ao responder as perguntas propostas pelos autores. Por isso, realizamos as respostas em conjunto, considerando as atividades da tarefa 19. Ao final, os alunos conseguiram satisfatoriamente identificar atividades bem elaboradas e apontar uma que poderia ser melhorada.

Durante a discussão da atividade 24, os discentes avaliaram positivamente a afirmação de Tomlinson (2023) de que o processo de avaliação favorece o desenvolvimento docente. Um aluno, no entanto, comentou que, em algumas situações, professores podem defender posições e práticas fascistas em suas avaliações. Agradeci sua contribuição, mas, considerando a

observação não tão pertinente ao contexto da discussão, retomei o foco ao salientar como o processo de avaliação contribui para o amadurecimento profissional.

Na última atividade da seção “O que os estudiosos falam sobre o assunto?”, os estudantes desenvolveram seus próprios esquemas de avaliação de atividades, baseando-se na discussão dos autores e em suas percepções individuais. Os resultados foram interessantes: alguns discentes basicamente reescreveram o modelo discutido anteriormente, enquanto outros criaram esquemas autorais, demonstrando uma abordagem mais crítica e criativa.

Durante o planejamento da trilha de aprendizagem, estabeleci que seriam necessárias 8 horas-aula para desenvolver essa seção. Contudo, ao colocá-la em prática, percebi que 6 horas-aula seriam suficientes para um desenvolvimento consistente dessa parte da trilha.

Passamos então à seção “O que eu aprendi?”. Na atividade 1, após a leitura do enunciado, a explicação sobre rubricas, as opções e os objetivos da trilha, observei que a maioria dos alunos se autoavaliou na opção: “*Percorri completamente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais e acredito que a maioria dos objetivos propostos foi alcançada por mim.*” Já na atividade 2, um aluno atribuiu-se a nota 3,5, justificando que havia faltado à primeira aula. Outros dois alunos se deram a nota 4,5, explicando que, embora tivessem frequentado todas as aulas, achavam que poderiam ter praticado mais em casa. Reforcei que poderiam realizar mais atividades durante a produção do produto educacional. Contudo, essa experiência me levou a considerar alterações na atividade número 13 da seção “O que os estudiosos falam sobre o assunto?”, que deveria solicitar aos alunos que rascunhassem exemplos de cada um dos três tipos de atividades e não apenas de um.

Após esse momento, expliquei aos alunos como realizar a seção “Revendo a trilha”, que pedi para ser feita em casa, assim como seria para os alunos ausentes.

Como era a última aula do ano, antes de encerrá-la, agradeci aos alunos por toda a troca de experiências durante o período letivo e entreguei bombons como mimo. Assim, finalizei a aula.

Após o encontro, fiz breves anotações e fui para casa, onde redigi este diário. Sinto-me grato e aliviado, enquanto professor, por concluir a aplicação da pesquisa. Não imaginava o quanto é demandante assumir simultaneamente os papéis de professor e pesquisador. Entretanto, à medida que os encontros progrediam, a prática tornou-se mais natural e fluida. Essa experiência me transformou profundamente e algumas posturas pretendo levar para minha atuação profissional, consolidando-me como um pesquisador da minha prática docente.

Por outro lado, não posso deixar de mencionar o medo e a insegurança provocados pela ausência de alunos nesse último encontro. Estou ansioso para compreender como essa

característica impactará os dados da pesquisa. Contudo, acredito que esse é o verdadeiro desafio de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica: lidar com a concretude da educação e não com um simulacro idealizado de ensino e aprendizagem.

Encontro 4

Desde sábado, comecei a receber os produtos educacionais dos alunos. No domingo e na segunda-feira, enviei mensagens no grupo de *WhatsApp* da turma, lembrando-os de que o prazo de entrega estava terminando e terminaria naquele dia, respectivamente. A maioria dos alunos que ainda não havia enviado, após o recado de segunda-feira, logo me encaminhou seus conjuntos de atividades. No entanto, duas alunas não haviam enviado até as 22 horas, então decidi contatá-las de forma particular para lembrá-las. Uma disse que enviaria imediatamente e a outra enviou pela manhã.

Após receber os produtos educacionais de todos os alunos, comecei a corrigi-los para fornecer *feedback* e atribuir notas.

Ao analisar os produtos educacionais, a primeira coisa que notei foi que a maioria escolheu o cenário A para desenvolver suas atividades: 7 alunos ao todo, o que corresponde a 59% da turma. Em seguida, o cenário B foi o mais escolhido, com 4 estudantes, correspondendo a 33% dos discentes. Apenas 1 aluno, 8% do total, optou pelo cenário C. Houve, portanto, uma preferência por cenários relacionados a contextos escolares em vez de escolas de idiomas.

No total, 69 atividades foram elaboradas, uma média de 6 por aluno. Dentre elas, classifiquei 50 como exercícios, 14 como atividades comunicativas e 5 como tarefas. Isso representa, respectivamente, 73%, 20% e 7% do total. Esses resultados me impactaram negativamente, pois comecei a questionar a eficácia da trilha de aprendizagem e o nível de entendimento do tema pelos estudantes. Acredito que esses números se devam à falta de familiaridade dos alunos com atividades comunicativas e tarefas. Como eles relataram na seção “o que eu já sei?”, eles tinham como referência de atividades de ensino de línguas apenas exercícios, logo seus sistemas de crenças estavam bem fossilizados.

Embora eu acredite que eles tenham compreendido o conceito dos diferentes tipos de atividades, os alunos não demonstraram facilidade ou versatilidade na criação de atividades comunicativas e tarefas. Eles se mostraram mais confortáveis com exercícios, algo com o qual foram acostumados ao longo de suas trajetórias como aprendizes de línguas. Para melhorar esses resultados, acho que seria útil incluir na trilha uma atividade na qual os alunos precisem criar os três tipos de atividades.

Outro ponto observado foi a dificuldade deles em diferenciar atividades comunicativas de tarefas. Uma aluna, por exemplo, classificou como tarefa uma atividade que, na verdade, era comunicativa. A inclusão de uma atividade que exija transformar atividades comunicativas em tarefas pode ajudar a sanar essa dificuldade.

Em relação à sequenciação das atividades, parte da trilha trabalhada no último encontro, no qual a maioria da turma esteve ausente, para minha surpresa teve um resultado positivo. Parece ter sido a parte mais bem compreendida, já que vários alunos seguiram fielmente as etapas da taxonomia de Bloom. Acredito que isso tenha influenciado a média de atividades, com uma criada para cada nível da taxonomia.

Quanto ao processo de avaliação das atividades, os alunos também demonstraram entendimento, mesmo não estando presentes no encontro específico. A maioria das atividades atende aos critérios propostos por Tomlinson e Masuhara (2004). Destaco um aluno que se sobressaiu: ao final de suas atividades, ele listou pontos positivos e negativos de sua produção, refletindo um olhar crítico e reflexivo sobre sua produção.

Achei interessante que alguns discentes, além de elaborar as atividades, incluíram explicações metodológicas de como seriam aplicadas. Uma aluna, por exemplo, criou um plano de aula com as atividades, o que considerei bastante interessante. Além disso, todos estipularam o tempo necessário para cada atividade, algo que não foi solicitado, mas que agregou valor às produções.

Por outro lado, um ponto me deixou bastante decepcionado: o uso de inteligências artificiais generativas para a realização dos trabalhos. Já havia alertado a turma em um momento anterior que não deveriam utilizá-las, pois eles precisam exercitar o pensamento criativo, em vez de copiar ideias prontas. Entre os alunos, 4 claramente usaram o *ChatGPT* para produzir suas atividades. Curiosamente, duas dessas alunas foram as que precisei lembrá-las particularmente na segunda de enviar a atividade, o que me leva a crer que elas haviam esquecido de realizar as atividades. Apesar disso, pude notar que o *ChatGPT* tende a criar exercícios em detrimento de outros tipos de atividades.

Se 4 alunos me decepcionaram, outros 4 me surpreenderam pela qualidade e consistência de suas produções. Dois deles participaram de toda a trilha de aprendizagem sem faltar a nenhum encontro. Já as outras duas, professoras em exercício, embora não tenham participado integralmente, desenvolveram atividades qualitativamente superiores à média da turma. Esses 4 alunos, vale destacar, foram responsáveis por quase todas as tarefas e atividades comunicativas criadas.

Em linhas gerais, percebi que é necessário enfatizar mais a elaboração de atividades comunicativas e tarefas, além de fortalecer a diferenciação entre esses dois tipos de atividades. Também ficou evidente que os alunos compreenderam bem a taxonomia de Bloom. Por fim, os alunos que participaram integralmente da trilha e aqueles que já atuam como docentes demonstraram desempenho qualitativo superior aos demais.

Após a correção, enviei uma mensagem no grupo do *WhatsApp* da turma, oferecendo *feedback* sobre os pontos observados e desejando boas festas e um feliz ano novo a todos.

DADOS GERADOS PELOS ALUNOS

Narrativa 1

Participar da trilha de aprendizagem proposta pelo professor Cláudio foi uma experiência transformadora. Descobri que o ensino não precisa estar preso a métodos tradicionais e pode abraçar uma visão mais ampla, considerando o aluno em sua integralidade. Isso me levou a repensar como abordo o ato de ensinar e a perceber que a prática docente requer uma constante análise e revisão de nossas ações.

Narrativa 2

Particularmente, eu adorei percorrer essa trilha de aprendizagem em cima de atividades de ensino de línguas adicionais. Eu amo aprender e quando aprendo coisas novas ou reflito em cima do que eu já faço em sala de aula com meus alunos, eu consigo ter grandes *insights* da minha prática de ensino. Com a trilha, eu aprendi o que é uma narrativa de aprendizagem, eu aprendi MUITO sobre atividades para o ensino de línguas de uma forma bem didática. Os textos de apoio foram essenciais para o meu aprendizado e, particularmente, muito interessantes para mim. Eu refleti sobre eles e entendi que era o que eu queria e planejava fazer em aulas com meus alunos, mas não sabia como. Acredito que o que eu fiquei mais feliz de entender foi a diferença entre exercício, atividade comunicativa e tarefa. Eu também já ouvi falar da Taxonomia de Bloom, mas não sabia como usar. Tive algumas dúvidas quanto à necessidade de colocar atividade para cada degrau da Taxonomia, mas depois entendi que ela funciona como um apoio para sequenciar. Também achei muito relevante saber avaliar se as minhas próprias atividades são boas o suficiente para minhas aulas. No fim, terminei a trilha muito feliz com os conhecimentos adquiridos e já pensando em como aprimorar minhas aulas para trazer atividades e tarefas mais significativas para o aprendizado dos meus alunos.

Narrativa 3

Minha jornada na trilha de aprendizagem sobre o ensino de línguas adicionais foi mais do que um trabalho acadêmico, foi uma verdadeira descoberta. Desde o início, eu sabia que ensinar uma língua não era só sobre regras e vocabulário, mas sobre criar pontes entre mundos diferentes. O mais revelador foi perceber que cada aluno traz consigo uma história única, com ritmos e necessidades próprios. Isso me fez repensar minha abordagem, buscando sempre formas de tornar as atividades mais próximas da realidade e dos interesses de cada um.

Descobri, por exemplo, que ao focar em métodos mais comunicativos, os alunos se envolvem de uma forma mais natural, como se a língua fosse uma ferramenta para se expressarem e se conectarem com o outro. As tarefas que imitam situações reais, como diálogos ou até mesmo jogos, ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas e menos formais. Outra grande descoberta foi a reflexão sobre a avaliação. Não se trata só de medir o que o aluno sabe, mas de acompanhar seu progresso de maneira contínua, com *feedbacks* que realmente ajudem no seu desenvolvimento.

Essa trilha me fez entender que ensinar línguas é, acima de tudo, uma troca de experiências, e isso é o que mais me motiva a seguir nessa caminhada.

Narrativa 4

Quando criança, nunca quis ser professora. Sempre quis ser médica ou algo dessa área, nem nos meus sonhos me imaginaria dando aula ... Até os meus 19 anos. Quando descobri que me sentia satisfeita ensinando e, melhor ainda, fazendo as pessoas entenderem o que eu estava falando, foi um *click*, meus olhos se abriram: eu queria ser professora, e não só isso, queria ser professora de inglês. Combinar algo que amo fazer, que é ensinar, com um idioma que eu amo, foi a receita para a realização pessoal.

Producir atividades foi algo diferente. Sempre ensinei conteúdos prontos, e em sua maior parte em português ou cálculos matemáticos. Agora, criar algo por mim mesma, refletindo quanto tempo levaria para cada atividade, quais atividades seriam interessantes a se fazer, foi mágico. Não posso dizer que não foi difícil, pois foi um bom tempo pensando no que fazer, por ser a primeira vez. Nem sabia o que era um plano de aula quando comecei. Mas enquanto criava, me imaginava na sala de aula, auxiliando os alunos com essas perguntas. Quando finalizei, me senti feliz, pois para uma primeira vez, acredito que ficou muito bom.

Quanto à trilha, foi um grande apoio para mim. Com certeza me ensinou muito, não tenho vergonha de dizer que a maioria do que estava na trilha eu não conhecia, desde a questão das atividades, que são divididas em exercícios, atividades comunicativas e tarefas, até a Taxonomia de Bloom, que explica os níveis de aprendizado. Foram muitos ensinamentos que me ajudaram muito a criar essas atividades, que eu realmente não fazia ideia de como faria antes de realizar a trilha.

Com certeza foram dias de muito aprendizado, que vão me auxiliar no futuro como professora. Vou manter essa trilha comigo por um longo tempo, pois dúvidas que surgirem

podem ser sanadas com ela. A trilha e a criação das atividades só reforçaram o que eu já sabia há um tempo: eu amo ensinar.

Narrativa 5

Nas últimas semanas realizamos a atividade trilha de aprendizagem ‘atividades de ensino de línguas adicionais’, atividade que trazia conhecimento sobre algumas definições de atividades, como conceituá-las, criá-las e avaliar. Essa experiência, para mim, ajudou a organizar alguns pensamentos sobre as atividades, e como elas são estruturadas, através do fornecimento de um vocabulário novo, com palavras, expressões e conceitos em torno da temática “atividade”, aprendemos que é um gênero textual que é organizado em etapas para facilitar a realização, mas que também se expande para além de exercícios elaborado em forma de textos, que atividades são experiências de ensino aprendizagem, experiências que engajam professor e aluno na compreensão e criação de conhecimento. Na última etapa da trilha vimos a taxonomia de Bloom elaborada por Bloom e seus estudantes para facilitar a organização de uma atividade, sequenciando a de forma que as atividades iniciais sejam mais fáceis, enquanto as finais mais desafiadoras.

A trilha abriu horizontes para pensar as práticas pedagógicas, a forma como atividades são vistas e aplicadas, possibilitando a criação de uma visão crítica através de um conhecimento que permite avaliar a qualidade de uma atividade, levando em consideração sua possibilidade de aplicação, seu nível de dificuldade e estereótipos que algumas atividades podem carregar, trazendo verdades absolutas sem viés científico. Todo esse conhecimento trazido pela trilha foi embasado em textos teóricos que trabalhavam a noção de atividade, leituras que realizamos durante esse processo e também ajudou na compreensão do que uma atividade é/pode ser e também trocamos ideias entre nós, colegas, o e professor, que também gerou diálogos interessantes.

Narrativa 6

Durante a aula, tive dificuldade para entender os exercícios no caderninho que o professor explicava. Pensei em chamá-lo, mas fiquei com receio de atrapalhar os outros, tentei resolver as atividades sozinha em casa. Algumas consegui, mas outras eram complicadas demais, e acabei deixando incompletas. No entanto, a qual tive um pouco mais de “facilidade” era criar atividades para ensinar línguas adicionais a crianças ou adolescentes. Achei essa parte bem divertida e até me animei enquanto pensava nas ideias que podia ser usada em sala de aula.

Narrativa 7

Percorrer integralmente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas foi um desafio bastante recompensador. As atividades propostas pela trilha me ajudaram muito a compreender melhor esse tema, especialmente porque eu nunca havia parado para refletir sobre ele antes. Eu costumava pensar que propor atividades era algo que não exigia tanta reflexão, mas agora percebo que é exatamente o contrário.

Além disso, a trilha foi essencial para a produção das atividades solicitadas pelo professor. Mesmo assim, demorei cerca de 9 horas, ao longo de 2 dias, para concluir tudo. Inclusive, planejei uma atividade envolvendo um jogo da memória com palavras relacionadas ao meio ambiente. Cheguei a criar imagens no *Photoshop* para os *cards*, mas, no meio do processo, desisti, pois estava levando mais de 1 hora para finalizar cada card. Por isso, acabei mudando a dinâmica.

Apesar dos desafios, fico muito satisfeito com o resultado alcançado. Acredito que, a partir de agora, estarei cada vez mais preparado para produzir atividades ainda melhores.

Narrativa 8

Confesso que de começo eu achei que seria algo que me traria muita dor de cabeça ao fazer, mas conforme foi passando as aulas, com as explicações sobre como elaborar as atividades, a diferença entre exercício, atividade comunicativa e tarefa, além da explicação sobre o que é a taxonomia de Bloom e os níveis presentes nela, eu senti que consegui absorver muito bem o que foi passado em sala e o que foi inserido no livreto entregue pelo professor e, ao decorrer da elaboração das atividades, vi que ter essa noção sobre o que é cada tipo de atividade e saber sobre cada nível da taxonomia ajuda muito nessa etapa de criação das atividades. Assim, pude escolher o tema que mais me agradou ao ler os cenários, que foi os direitos humanos (cenário B) e eu me diverti fazendo, pois sinto que fiz um bom trabalho e é algo que posso replicar como futuro professor.

Narrativa 9

Durante a minha trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais, aprendi como planejar e organizar atividades de forma eficaz. Primeiramente, entendi a diferença entre exercícios, atividades comunicativas e tarefas. Os exercícios são focados em treinar a gramática e a estrutura da língua, enquanto as atividades comunicativas

ajudam os alunos a usar a língua em situações reais, e as tarefas envolvem ações mais concretas, com um propósito claro.

Além disso, descobri a importância dos organizadores hierárquicos, que ajudam a ordenar as atividades de acordo com a complexidade, e os enunciados, que devem ser claros para orientar os alunos. As informações contextuais, como exemplos e temas relacionados à realidade dos alunos, tornam as atividades mais interessantes e significativas.

Com isso, fui capaz de refletir sobre como essas ideias se aplicam a exemplos práticos de livros didáticos, o que me ajudou a consolidar minha aprendizagem e melhorar minha compreensão do ensino de línguas adicionais.

Narrativa 10

A trilha de aprendizagem foi uma experiência bem legal. Eu percebi que não precisamos ensinar apenas do jeito tradicional, mas sim de um jeito que pensa no aluno como um todo. Isso me fez repensar como eu ensinaria. O maior aprendizado foi entender que não dá para ensinar sem refletir sobre o que estamos fazendo. Entendi que avaliar não é só para ver o que o aluno sabe, mas para acompanhar o progresso dele.

Outra coisa legal foi aprender a usar estratégias para deixar as aulas mais interessantes, com atividades que realmente fazem os alunos se envolverem. O professor também falou sobre a importância de adaptar o conteúdo para o jeito que cada aluno aprende. Essa trilha me fez ver o ensino de línguas de uma forma mais simples e real, na qual a relação entre professor e aluno é importante para aprender de verdade. Levando em consideração todo o processo de pesquisa e confecção do plano de aula, gastei em torno de 5 horas para finalização. Como as atividades propostas levam muito em consideração o conhecimento prévio do aluno e sua visão de mundo, fomentando muitos debates, e também o tempo do preparo das atividades, creio que a aula proposta daria às 2 horas previstas no plano de aula.

Narrativa 11

Durante as aulas que trabalhamos com a trilha de aprendizagem, juntamente com os textos propostos, pude compreender melhor alguns conceitos do que é uma atividade. Esse gênero da linguagem busca gerar experiências de ensino/aprendizagem.

Juntamente com a instrução do professor, entendi as diferenças entre exercício, atividade comunicativa e tarefa. Cada um tem seus objetivos específicos e apresentam elementos em comum, que são necessários para a construção de uma atividade de ensino de

línguas, como organizadores hierárquicos e enunciado. Também existem elementos extras, que são as informações contextuais, que podem ou não compor uma atividade.

Todas essas informações são cruciais para um graduando em licenciatura de Língua Inglesa que deseja ser professor. Uma das principais características que, em minha opinião, definem um bom professor é justamente saber criar formas para que seus alunos entendam e aprendam o conteúdo, independentemente da área de formação. E o ensino de uma língua estrangeira, requer do professor o conhecimento de como escolher a atividade correta para os seus alunos, a fim de facilitar a caminhada de aprendizado deles.

Como futura profissional, ressalto mais uma vez que foi de grande importância percorrer essa trilha e buscar compreender melhor esses conceitos e suas aplicações na área do ensino de línguas.

Narrativa 12

A trilha de aprendizagem foi um projeto muito especial, uma experiência profundamente significativa e transformadora. Desde o início, tive a oportunidade de colaborar com os colegas e professor de forma incrível, compartilhando ideias, conhecimentos e habilidades para tornar tudo possível. Cada etapa foi um aprendizado, um desafio superado, e uma chance de crescer pessoal e profissionalmente como futura professora.

Foi de extrema relevância observar a importância das atividades, tarefas e exercícios no aprendizado dos alunos, mostrando como a formulação de cada uma delas e a escolha de seus conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento educacional ou como podem impactá-lo de forma negativa.

Foi inspirador ver como o esforço do professor e da turma resultou positivamente na evolução de todos como acadêmicos de licenciatura e como proporcionou mudanças reais. Este projeto não foi apenas uma tarefa a cumprir ou apenas uma proposta dada pelo professor, foi uma jornada que deixou marcas e abriu portas.

TRILHA DE APRENDIZAGEM**CLAUDIO F. BARANHUIKE JUNIOR, 2024****ATIVIDADES DE
ENSINO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS****Trilha de Aprendizagem**

APRESENTAÇÃO

Caro(a) estudante,

Este recurso educacional, em forma de trilha de aprendizagem, nasce dos caminhos percorridos em minha pesquisa de doutorado, sob a orientação da professora Dra. Paula Garcia de Freitas, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras.

Cada etapa dessa trilha foi pensada com carinho e propósito, na esperança de que ela não seja apenas um simples conjunto de atividades, mas um espaço no qual você possa refletir, crescer e transformar seu olhar sobre o ensino de línguas adicionais.

As atividades aqui propostas, baseadas nos pressupostos da educação reflexiva de professores de línguas, foram elaboradas para guiar seus passos nessa jornada, oferecendo um terreno fértil para que você possa plantar e cultivar um ensino mais reflexivo, crítico, consciente e sensível.

Que ao trilhar esse caminho, você não só adquira novos saberes, mas também desenvolva um olhar atento, uma escuta cuidadosa e um compromisso genuíno com o desenvolvimento integral daqueles que aprendem e/ou irão aprender com você.

Que este percurso seja também um convite à introspecção e à expansão de horizontes, para que, ao final, você se veja como um(a) eterno(a) aprendiz, transformado(a) pela experiência e pela vontade de transformar.

Bons estudos e boa caminhada!

Claudio F. Baranhuke Junior





OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a temática atividades de ensino de línguas adicionais por meio da trilha de aprendizagem proposta pelo pesquisador.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar características composticionais do gênero narrativas de aprendizagem de línguas com a finalidade de produzir esse gênero da linguagem;

Mapear conhecimentos prévios e crenças sobre desenvolvimento de línguas adicionais presentes em sua própria narrativa de aprendizagem de línguas, visando questioná-los reflexivamente;

Compreender, com base na literatura especializada, o conceito de atividade de ensino de línguas, os diferentes tipos de atividades de ensino de línguas, os critérios de agrupamento e avaliação de atividades de ensino de línguas;

Autoavaliar-se quantitativa e qualitativamente;

Rememorar o processo de aprendizagem desenvolvido através da criação de uma narrativa de aprendizagem a fim de realimentar o processo de aprendizagem;

Producir um conjunto de atividades de ensino de línguas adicionais.



PRODUTO EDUCACIONAL

Ao final desta trilha de aprendizagem, você deverá entregar a seguinte tarefa:

1) Escolha um dos cenários abaixo e faça o que se pede.

Cenário A: Você é professor(a) de uma escola particular bilingue de uma grande capital brasileira e está responsável por uma turma do 4º ano do ensino fundamental com 15 integrantes. Seus alunos possuem níveis linguísticos intermediários (B1, segundo o quadro comum europeu de referência em línguas). Em seu planejamento, o próximo tópico de ensino a ser ministrado é “meio-ambiente”. Portanto, produza uma sequência de atividades para a referida turma sobre a temática com duração de 2 horas-aula.

Cenário B: Você é professor(a) de uma escola pública estadual de uma pequena cidade no interior do Brasil e está responsável por uma turma de 9º ano do ensino fundamental com 32 integrantes. Seus alunos possuem níveis linguísticos variados, mas a maioria possui o nível básico (A2, segundo o quadro comum europeu de referência em línguas). Em seu planejamento, o próximo tópico de ensino a ser ministrado é “direitos humanos”. Portanto, produza uma sequência de atividades para a referida turma sobre a temática com duração de 2 horas-aula.

Cenário C: Você é professor(a) de uma rede famosa de escola de idiomas de um dos bairros periféricos de uma grande cidade do interior do brasil e está responsável por uma turma de 10 integrantes adultos, todos maiores de 18 anos. Seus alunos possuem níveis linguísticos independentes (B2, segundo o quadro comum europeu de referência em línguas). No livro didático adotado pela escola, o próximo tópico de ensino a ser ministrado é “trabalho voluntário”. Contudo, as atividades disponibilizadas no livro não lhe agradaram. Portanto, produza uma sequência de atividades para a referida turma sobre a temática com duração de 2 horas-aula.





O QUE EU JÁ SEI?

- 1)** Leia os textos a seguir. De que gênero da linguagem eles fazem parte?

Texto A:

"Meu primeiro contato com a língua estrangeira o inglês ocorreu na sétima série do ensino fundamental no ano de 1981. Na época o método de ensino era mais tradicional, usava-se o livro onde continha textos, orientações e atividades, o aluno estudava apenas no livro didático e caso precisasse de mais informações deveria recorrer a biblioteca [...] as atividades eram repetitivas e os colegas não levavam muito a sério, por ser escola pública a situação econômica e social dos alunos não era muito boa, tinha sempre uma divisão na sala de aula, não nos misturamos muito e começava por aí um dos entraves e de que os colegas da cidade sabiam mais que os do interior e que o pobre não iria usar isso para a nada, eu assim como outros tínhamos vergonha de falar errado. A carga horária da disciplina era apenas uma aula de 45 minutos por semana totalizando 69 horas de aula em um ano letivo. As turmas eram grandes com 30 até 40 alunos, eu tinha vontade de aprender, achava legal falar diferente, porém não obtive muito sucesso, a mim faltou maturidade e incentivo para desenvolver as habilidades tanto na escrita quanto na fala e na audição, e assim foram os cinco anos da disciplina de língua inglesa entre o ensino fundamental e médio, por mais que me esforçava meu aproveitamento girava em torno de 70% a 80% de aproveitamento."

(Paiva, 2014, p. 32)

Texto B:

"Nesta época, era novidade a escola oferecer o inglês para alunos do grau menor (1º ao 4º ano). A empolgação com a matéria nova me fez tornar monitora de inglês pelas notas excelentes que eu tirava. No decorrer dos anos tanto no grau maior como no segundo grau fui me tornando uma aluna regular e sem maiores progressos. O verbo To be e o presente simples foram matérias comuns a todas as séries. O livro didático sempre acompanhava um CD que ensinava a pronúncia das palavras, desta forma a metodologia utilizada pelo professor era escutar o áudio do CD baseado em diálogos e em seguida acontecia a repetição dos alunos em voz alta, era o máximo de interação com a língua em sala de aula. Já no grau maior, que era de quinta a oitava série, recordo das frases para mudar as formas e do estudo do vocabulário que era por meio da memorização, ou seja, tínhamos que decorar."

(Freitas; Schweikart, 2024, p. 179)

- 2)** Os textos lidos na atividade anterior são chamados de narrativas de aprendizagem de língua. Conforme Paiva (2014), uma narrativa de aprendizagem de línguas refere-se à construção e expressão das experiências pessoais e sociais dos aprendizes no processo de aquisição de uma língua. Leia novamente os textos e identifique características composticionais desse gênero da linguagem da esfera acadêmica/escolar.

- 3)** Escolha um dos textos e trace os momentos mais marcantes para aquela trajetória de aprendizagem.

- 4)** Leia novamente os dois textos. Quais experiências convergem entre si?

- 5)** Alguma das experiências narradas nos textos ressoa com sua própria trajetória de aprendizagem de línguas? Compartilhe com seus colegas oralmente.

- 6)** Produza sua narrativa de aprendizagem de língua, a qual deve conter entre 200 e 250 palavras.

7) Com base em sua narrativa de aprendizagem de línguas, responda reflexivamente as perguntas que se seguem.

- a.** Como a linguagem é encarada?
- b.** Como a escola é retratada?
- c.** Como os professores e suas práticas de ensino foram apresentados e valorados?
- d.** Que aspectos culturais apareceram?
- e.** Identifique aspectos que propiciaram positiva e negativamente sua aprendizagem de línguas.
- f.** Elenque exemplos de atividades de ensino de línguas que apareceram na sua narrativa.
- g.** Em sua opinião, como a adoção das atividades de ensino de línguas elencadas anteriormente afetaram sua aprendizagem de línguas?
- h.** Em sua opinião, o que você mudaria na sua trajetória de aprendizagem de línguas visando uma aprendizagem mais eficaz?
- i.** Cite exemplos de atividades de ensino de línguas que, em sua opinião, teriam sido mais eficazes em sua trajetória de aprendiz de línguas.
- j.** Que ações serão tomadas por você a partir de agora no sentido de não repetir os aspectos considerados negativos em sua narrativa na trajetória de aprendizagem de seus atuais e/ou futuros alunos?

8) Discuta oralmente com seus colegas sobre as conclusões que você chegou através das reflexões feitas na atividade anterior.



O QUE OS ESTUDIOSOS FALAM SOBRE O ASSUNTO?



TEXTOS DE LEITURA OBRIGATÓRIA:

ARAÚJO, D. L. Atividades e tarefas na aula de língua portuguesa. In: ARAÚJO, D. L. **Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

XAVIER, R. P. Tipos de atividades de ensino-aprendizagem. In: XAVIER, R. P. **O Estágio Supervisionado de Inglês.** São Paulo: Contexto, 2023.

- 1) Localize nos textos de leitura obrigatória diferentes definições de atividades de ensino e as transcreva em seu caderno.
- 2) Em pares, examinem as definições de atividade de ensino localizadas e transcritas. Em seguida, apontem possíveis pontos de convergência e divergência entre elas.
- 3) Procure em livros didáticos, preferencialmente em obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), exemplos de atividades de ensino que ilustrem as definições acima localizadas.
- 4) Observe as atividades de ensino de línguas abaixo. Quais elementos são comuns a todas elas?

Atividade 1:

1 Before writing your text, **match the columns to identify the elements of the writing context.**

a. Writer: III	b. Readers: I	c. Genre: V	d. Objective: VI	e. Style: IV	f. Media: II	I. classmates and other people	II. school board/Internet	III.you	IV.informal tone	V. online comment	VI.to share your views on a magazine/newspaper/online article about an inspiring woman
----------------	---------------	-------------	------------------	--------------	--------------	--------------------------------	---------------------------	---------	------------------	-------------------	--

No exercício 1, correlacione as colunas para identificar os seguintes elementos do contexto de escrita: quem escreve (writer), os possíveis leitores (readers), o gênero (genre), o objetivo (objective) e o estilo (style) do texto e o meio pelo qual ele é divulgado (media).

Fonte: Franco; Tavares, 2022, p. 48.

Atividade 2:

5 Un portrait. Lisez cet extrait et répondez aux questions.

Elle n'est pas très jolie à cause de ses dents un peu écartées, de son nez un peu retroussé mais elle a la peau très blanche avec quelques taches de douceur, je veux dire, de rousseur (...) et des yeux gris, modestes mais très lumineux.

D'après Jules Supervielle, *L'enfant de la haute mer*

a. Cherchez la signification des mots que vous ne connaissez pas.
b. Quels adjectifs on associe aux différentes parties du visage ?

Fonte: Sagredo; Doucinet, 2023, p. 11.

Atividade 3:

3 Le lettere dell'alfabeto: ascoltate e ripetete.

L'alfabeto italiano

A a	H h	Q q
B b	I i	R r
C c	L l	S s
D d	M m	T t
E e	N n	U u
F f	O o	V v
G g	P p	Z z
J j	W w	Y y
K k	X x	in parole di origine straniera
i lunga dopbia vu		

In parole di origine straniera

Fonte: Marin; Ruggiere; Magnelli, 2019, p. 6.

5) Ao decompor as atividades de ensino de línguas na atividade anterior, você pode perceber que as atividades de ensino de línguas possuem organizadores hierárquicos, enunciados e informações contextuais como elementos comuns. Defina com suas próprias palavras o que viria a ser cada um desses elementos.

6) Avalie as atividades abaixo e responda a seguinte pergunta: Em seu ponto de vista, falta algo nessas atividades? Se sim, o que seria?

Atividade 1:

- 8 Read the following comic strip and replace the icons ★ with the correct form of the verbs in parentheses. Use the **simple past** or the **past continuous**.

Fonte: Franco; Tavares, 2022, p. 45.

Atividade 2:

어휘와 표현 **근황**

■ 알고 있는 표현에 ✓표를 하고 그 뜻을 말해 보세요.

<input checked="" type="checkbox"/> (공부/취직 준비)는 잘 돼요? <input type="checkbox"/> 요즘 어떻게 지내요? <input type="checkbox"/> 특별한 일 없어요? <input type="checkbox"/> 별일 없어요. <input type="checkbox"/> 지루해요.	<input type="checkbox"/> 네, 그저저리요. <input type="checkbox"/> 요즘 신나요. <input type="checkbox"/> 정신없이 지내고 있어요. <input type="checkbox"/> 늘 똑같지요, 워. <input type="checkbox"/> 심심해요.
--	---

Fonte: King Sejong Institute, 2013, p. 14.

10

- 7)** Crie sua definição de atividade de ensino de línguas.
- 8)** Xavier (2023) aponta a existência de três tipos distintos de atividades de ensino de línguas. Quais são eles?
- 9)** Com base em Xavier (2023), parafraseie o que viria a ser exercício, atividade comunicativa e tarefa.
- 10)** Procure em livros didáticos, preferencialmente em obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um exemplo de exercício, de atividade comunicativa e de tarefa e justifique sua escolha.
- 11)** Classifique as atividades a seguir em exercício, atividade comunicativa e tarefa e justifique sua resposta com base nas discussões feitas por Xavier (2023)

Atividade 1:

In small groups, try to think of as many tips as possible that can be useful for teens to stay safe online. You can also visit the following websites to get some tips:

- * www.connectsafely.org/social-web-tips-for-teens
- * www.unicef.org/armenia/en/stories/10-tips-teens-can-stay-safe-online
- * www.kidscape.org.uk/advice/advice-for-young-people/dealing-with-cyberbullying/staying-safe-on-social-media

(Accessed on: July 1, 2022).

Try to choose from four to six tips that you consider the most relevant ones to be shared among your classmates. Then, create a tip sheet similar to the one on the previous page. Use visual elements such as pictures and different font sizes to make it more attractive. You and your classmates can publish the tip sheets on the school board or school website.



Fonte: Franco; Tavares, 2022, p. 55.

Atividade 2:

Beispiel: du/ gehen/morgen/ins Hotel
→Du wirst morgen ins Hotel gehen.

1. wir/kochen/Spaghetti
2. er/fahren/nach Kanada
3. sie (sing.)/sehen/Film
4. die Studentin/sprechen/Französisch
5. es/geben/viel Obst
6. ich/lesen/Comichefte
7. du/schreiben/Roman
8. ihr/verstehen/Japanisch

Fonte: Linan, 2022, p. 227.

Atividade 3:



Fonte: Braga; Racilan; Gomes, 2022, p. 29.

12) Uma professora em processo de educação inicial classificou a atividade abaixo como uma tarefa. Você concorda ou discorda de sua classificação. Justifique sua resposta com base nas discussões de Xavier (2023).

10 Una recepción
La Cámara de Comercio de Madrid organiza una recepción para empresas internacionales que desean abrir oficinas o exportar sus productos a la Comunidad de Madrid. Tú trabajas en una de esas empresas y vas a ir a la recepción.

A. Piensa en qué empresa quieras trabajar. Puede ser la empresa en la que trabajas o una en la que te gustaría trabajar o que te parece interesante.

B. Vas a comprar ropa para la recepción. Comenta con un/a compañero/a qué prendas te gustan más y te parecen más adecuadas. Puedes buscar algún complemento en internet si lo deseas.

Fonte: Braga; Racilan; Gomes, 2022, p. 29.

12

13) Escolha um dos tipos de atividades de ensino de línguas e rascunhe um exemplo dessa manifestação.

14) De acordo com Xavier (2023), quais critérios podem ser usados para agrupar atividades de ensino de línguas?

15) Qual dos três critérios, elencados por Xavier (2023) para a sequenciação de atividades, é o mais utilizado?

16) Segundo Araújo (2017), o que é a taxonomia de Bloom?

17) Quais são os níveis do domínio cognitivo propostos pela taxonomia de Bloom?

18) Em pequenos grupos, discutam suas percepções sobre a taxonomia de Bloom e como ela pode auxiliar o trabalho do professor.

19) Empregue a taxonomia de Bloom para agrupar as atividades abaixo em uma sequência numérica crescente.

- () Create your own definition of family.
- () Read part of a wiki about "The Addams Family" and list the family members you find.
- () Think about some possible positive and negative aspects of living in a family. Write them down.
- () Watch the video and circle the right combination of Roman numbers and letters.

- I. No-Children Family
- II. Single-Parent Family
- III. Blended Family
- IV. Nuclear Family
- V. Gay Family
- VI. Extended Family
- VII. Adoptive Family
- VIII. Chosen Family

- a. Two parents, their kids and relatives
- b. Two parents and their children
- c. Non-blood related parents
- d. Two single-parent family combines
- e. A family made in adulthood mainly with friends
- f. Two moms or dads and their kids
- g. Two adults only
- h. One adult and his/her kids

I - G; II - H; III - D; IV - B; V - F; VI - A; VII - C; VIII - E

I - G; II - H; III - D; IV - B; V - F; VI - A; VII - E; VIII - C

I - G; II - B; III - D; IV - H; V - F; VI - A; VII - C; VIII - E

20) Em pequenos grupos, estabeleçam uma porcentagem do quanto a taxonomia de Bloom auxiliou a sequenciação da atividade anterior. (avaliar)

21) Formule um mapa mental sobre a taxonomia de Bloom. (criar)

22) Leia o texto a seguir e responda as questões.

Tomlinson (2023) explica que o processo de avaliação de materiais de ensino envolve medir o valor real ou potencial de um conjunto de materiais de aprendizagem, focando nos efeitos que esses materiais têm sobre os usuários. Ele destaca que nenhuma avaliação é igual, pois as necessidades, interesses, objetivos, contextos e estilos dos participantes variam. Embora uma avaliação possa incluir uma análise, seus objetivos e procedimentos são distintos: a avaliação foca nos efeitos dos materiais nos usuários e é subjetiva, enquanto a análise busca ser objetiva, focando nos materiais em si.

Para o teórico, a avaliação de materiais possui três etapas: antes, durante e depois da aplicação dos materiais. Na avaliação antes da aplicação, Tomlinson e Masuhara (2004), estabeleceram 5 critérios em forma de perguntas a serem considerados nesse momento: as atividades são avaliáveis? As atividades exigem apenas uma resposta? As atividades são realizáveis? As atividades são livres de verdades absolutas? As atividades são consistentes, no sentido de que outros aplicadores as aplicariam da mesma forma? Caso as respostas sejam positivas, os autores acreditam que as chances de as atividades levarem os alunos a atingirem os objetivos de aprendizagem são elevadas.

- a.** Segundo Tomlinson (2023), o que significa avaliar materiais de ensino?
- b.** Quais são as três etapas envolvidas na avaliação de materiais de ensino?
- c.** Tomlinson (2023) destaca a existência de diferenças entre avaliações e análises de materiais de ensino. Qual é a diferença entre esses processos?

23) Utilize o modelo de avaliação antes da aplicação de materiais de ensino de Tomlinson e Masuhara (2004) e avalie as atividades presentes na atividade 19.

24) Tomlinson (2023) afirma que a avaliação de materiais de ensino é um processo fundamental, pois, fornece informações para o monitoramento dos materiais em desenvolvimento, favorece a seleção e a adaptação de materiais já desenvolvidos e atua como catalisador para o desenvolvimento de professores. Como você julga essa afirmação? (avaliar)

25) Em pequenos grupos, (re)desenhem possíveis modelo de avaliação de materiais complementares ao de Tomlinson e Masuhara (2004).

14



O QUE EU APRENDEI?

1) Com base na rubrica abaixo, selecione a opção que melhor descreve seu processo de aprendizagem durante a realização dessa trilha de aprendizagem:

- () Percorri completamente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais com facilidade e acredito que todos os objetivos propostos foram alcançados por mim.
- () Percorri completamente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais e acredito que a grande maioria dos objetivos propostos foram alcançados por mim.
- () Percorri completamente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais, mas acredito que a maioria dos objetivos propostos não foram alcançados por mim.
- () Percorri parcialmente a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais e, consequentemente, acredito a grande maioria dos objetivos propostos não foram alcançados por mim.

2) Quantifique seu processo de aprendizagem durante a realização dessa trilha de aprendizagem em uma escala numérica de 0 (zero) a 5 (cinco) e justifique tal quantidade.

REVENDO A TRILHA

1) Escreva sua narrativa de aprendizagem, a qual deve conter de 150 a 250 palavras, sobre a trilha de aprendizagem sobre atividades de ensino de línguas adicionais percorrida a fim de consolidar sua aprendizagem.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. Atividades e tarefas na aula de língua portuguesa. In: ARAÚJO, D. L. *Enunciados de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BRAGA, J.; RACILAN, M.; GOMES, R. *Alive!* 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2022.
- FRANCO, C. P.; TAVARES, K. *Ways: English for life*: 8º ano. São Paulo: FTD, 2022.
- KING SEJONG INSTITUTE, 세종한국어4. Los Angeles: King Sejong Institute, 2013.
- LINAM, R. *German 101*. Florence: Alabama University Digital Press, 2022.
- MARIN, T.; RUGGIERE, L.; MAGNELLI, S. *Nuvissimo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua, 2019.
- PERIS, E. M.; BAULENAS, N. S. *Gente hoy 1*. Barcelona: Difusión, 2013.
- SAGREDO, B. C.; DOUCINET, S. *En Vrai A2*. Paris: CLE International, 2023.
- XAVIER, R. P. Tipos de atividades de ensino-aprendizagem. In: XAVIER, R. P. *O Estágio Supervisionado de Inglês*. São Paulo: Contexto, 2023.