



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Catalina Henao López

**AUTORREFLEXÃO PARA UMA CONSCIÊNCIA
DO CLIMA RELACIONAL EM SALA DE AULA:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Belém – Pará
2019

Catalina Henao López

**AUTORREFLEXÃO PARA UMA CONSCIÊNCIA
DO CLIMA RELACIONAL EM SALA DE AULA:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação submetida ao programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, orientada pela professora Dra. Walkyria Magno e Silva e co-orientada pelo professor Dr. Carlos Cernadas Carrera, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras (área de concentração Estudos Linguísticos).

Belém – Pará

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- H493a Henao López, Catalina.
AUTORREFLEXÃO PARA UMA CONSCIÊNCIA DO CLIMA RELACIONAL EM SALA DE AULA:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / Catalina Henao López, . —
2019.
122 f.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Walkyria Magno E Silva
Coorientador(a): Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. 2. Autorreflexão docente. 3. Clima relacional. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao convenio PAEC OEA-GCUB, que me permitiu fazer realidade meu sonho de fazer o Mestrado no Brasil. Também, ao Programa de Pós-graduação em letras da UFPA, que me recebeu com presteza e gentileza; e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento dos estudos no Brasil.

Quando se estuda longe de casa, do que se conhece e se quer, são os pequenos detalhes da cotidianidade os que vão dando cor aos dias e ânimo ao espírito. As pessoas às quais agradeço a seguir foram parte desse dia a dia em Belém e contribuíram com suas ações, com sua presença ou mesmo com uma palavra à consecução desta dissertação de Mestrado.

À minha orientadora, a professora Walkyria Magno e Silva, por apontar a direção, pelas palavras claras e alentadoras, pela praticidade, a ordem e a exigência. Por me encaminhar neste percurso acadêmico que apenas começa.

Ao professor Carlos Cernadas Carrera, meu co-orientador, que me escutou e guiou desde o começo, me ajudou a dar forma e sentido à pesquisa e me fez pensar que era possível.

A meus professores do Mestrado, Gessiane Picanço, José Carlos Chaves da Cunha, Thomas Massao Fairchild, Walkyria Magno e Silva e Myriam Crestian Chaves da Cunha, por me mostrarem novos olhares, me ajudarem a expandir o universo do conhecido e a acrescentar meu interesse na área de estudos que escolhi.

Ao Junior, na secretaria, por ser sempre amável e pela disposição para tirar minhas dúvidas e me ajudar nos processos administrativos.

A meus colegas de Mestrado, Gilmar, Adriane, Juliana, Felipe, Amanda, Marcia, pela fraternidade, pelo conselho, pelo carinho, pelas *confras* e pela colaboração que me deram sempre que precisei.

A Emídio Bahia, colega de mestrado, de escrita, amigo e corretor. Obrigada pela amizade, pela companhia e pelas longas conversas.

A Adriana Azevedo, por ser uma maravilhosa aluna, uma boa ouvinte e conselheira. Nossas aulas de espanhol se tornaram um momento reconfortante e ela uma inspiração.

A minhas amigas e colegas de casa, Laura Esmeralda Navarrete, Ana Cristina Olives e Alejandra Maradiaga, por fazer com que o dia a dia em Belém se sentisse familiar e aconchegado.

A meus amigos também do convenio PAEC-OEA: Brayán, Mariangela, Hernando, Santiago, Rodrigo, Erika. Por ser minha família em Belém; com sua alegria e parceria fizeram com que esta experiência fosse divertida e inesquecível.

Ao Coro Universitário da UFPA, CORUNÍ, que me deu alegrias, viagens, amigos, e constituiu um apoio fundamental durante minha permanência em Belém.

A meus pais, a meu irmão e a minha tia Dolly, meus maiores amores, pelo acompanhamento e o constante respaldo.

A Laura Sofia Fontal Gironza, pela paciência e a luta conjunta.

RESUMO

Este trabalho visa investigar a autorreflexão docente como meio para conscientizar professores de língua estrangeira sobre a influência do clima socioemocional na aprendizagem. Para tal fim, foi desenvolvido um instrumento denominado *Guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira*, entregue aos docentes participantes. A leitura do guia levou-os a refletir sobre sua própria prática. Os fundamentos teóricos da pesquisa baseiam-se em estudos sobre autorreflexão na docência, como os conduzidos por Dewey (1933), Carr e Kemmis (1986), Zwozdiak-Myers (2011; 2018), entre outros, assim como em estudos sobre o clima relacional como elemento facilitador da aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1985; ROGERS, 1996; ARNOLD, 2005). O objetivo da pesquisa foi compreender a influência da autorreflexão na consciência do clima relacional docente, suscitado pelo guia. O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso, usado para analisar e interpretar o fenômeno estudado dentro de seu contexto real. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com cujas respostas foi possível depreender o comportamento reflexivo dos docentes participantes e identificar o efeito do guia nas suas percepções e práticas. Enfim, observou-se que a utilização do guia levou os professores a repensarem seus comportamentos e ações em sala de aula com o intuito de potencializar as capacidades de seus alunos. Ao final, aponta-se a importância de continuar propiciando práticas reflexivas aos professores de língua estrangeira como estratégia para fomentar a educação continuada e melhorar a qualidade docente.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Autorreflexão docente. Clima relacional.

RESUMEN

Este trabajo busca investigar la autorreflexión docente como medio para concientizar a profesores de lengua extranjera sobre la influencia del clima socioemocional en el aprendizaje. Para tal fin, se desarrolló un instrumento denominado *Guía de autorreflexión para profesores de lengua extranjera*, entregado a los docentes participantes. La lectura de la guía los llevó a reflexionar sobre su propia práctica. Los fundamentos teóricos de la investigación se basan en estudios sobre autorreflexión en la docencia, como los conducidos por Dewey (1933), Carr y Kemmis (1986), Zwozdiak-Myers (2011; 2018), entre otros, así como en estudios sobre el clima relacional como elemento facilitador del aprendizaje (ABREU; MASETTO, 1985; ROGERS, 1996; ARNOLD, 2005). El objetivo de la investigación fue comprender la influencia de la autorreflexión en la conciencia del clima relacional docente, suscitado por la guía. El método de investigación utilizado fue el estudio de caso, usado para analizar e interpretar el fenómeno estudiado dentro de su contexto real. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario con cuyas respuestas fue posible deducir el comportamiento reflexivo de los docentes participantes e identificar el efecto de la guía en sus percepciones y prácticas. En fin, se observó que la utilización de la guía llevó a los profesores a repensar sus comportamientos y acciones en el aula con el propósito de potencializar las capacidades de sus alumnos. Al final, se apunta la importancia de continuar propiciando prácticas reflexivas con los profesores de lengua extranjera como estrategia para fomentar la educación continuada y mejorar la calidad docente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera. Autorreflexión docente. Clima relacional.

ABSTRACT

This work aims to investigate teacher self-reflection as a way to raise awareness among foreign language teachers about the influence of social-emotional climate on learning. To this end, an instrument called the *Self-Reflection Guide for Foreign Language Teachers* was elaborated and given to participating teachers. Reading the guide led them to reflect on their own practice. The theoretical foundations of the research are based on studies of self-reflection in teaching, such as those conducted by Dewey (1933), Carr and Kemmis (1986), Zwozdiak-Myers (2011, 2018), among others, as well as in studies on relationship climate as a facilitator of learning (ABREU; MASETTO, 1985; ROGERS, 1996; ARNOLD, 2005). The objective of the research was to understand the influence of self-reflection on the teacher's consciousness about relationship climate, raised by the guide. The research method used was the case study, used to analyze and interpret the phenomenon studied within its real context. The data collection instrument was a questionnaire with the answers of which it was possible to understand the reflective behavior of the participating teachers and to identify the effect of the guide on their perceptions and practices. Finally, it was observed that the use of the guide led teachers to rethink their behavior and actions in the classroom in order to potentialize the abilities of their students. In the end, it is pointed out the importance of continuing to provide reflective practices to foreign language teachers as a strategy to foster continued education and improve teacher quality.

Keywords: Foreign language teaching and learning. Teacher self-reflection. Relationship climate.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 A prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente.....	13
2.2 O clima socioemocional e a relação professor-aluno na aprendizagem	27
3 METODOLOGIA	39
3.1 Estudo de Caso.....	40
3.2 Contexto da investigação	41
3.2.1 Local e duração	42
3.2.2 Participantes	43
3.3 Guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira	43
3.4 Instrumento e procedimento de coleta de dados	45
3.5 Procedimentos de análise.....	46
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	48
4.1 Como se deu a autorreflexão docente: dimensões da prática reflexiva	48
4.1.1 Dimensões da prática reflexiva menos praticadas pelos docentes	48
4.1.2 Dimensões da prática reflexiva mais praticadas pelos docentes	57
4.2 Efeitos da leitura do guia: o clima socioemocional	68
5 CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	86
APÊNDICE A – Guia de autorreflexão de professores de língua estrangeira.....	87
APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados com respostas	112

1 INTRODUÇÃO

Desde criança, eu sempre tive uma inclinação pela aprendizagem de línguas. Comecei com o inglês, estudando sozinha em casa, assistindo programas na TV, escutando música e repetindo tudo o que ouvia. Na escola, as pessoas me pediam para eu explicar palavras ou tópicos e isto fazia com que me sentisse orgulhosa e com vontade de melhorar cada vez mais. Por isso, quando chegou o momento de decidir por uma carreira universitária, eu optei por estudar línguas. Assim, escolhi o curso em tradução inglês, francês e espanhol. Quase no final dos estudos, comecei a trabalhar como monitora de inglês na Faculdade de Ciências Econômicas de minha universidade. Meu labor consistia em auxiliar os estudantes da graduação, os quais tinham que cursar cinco níveis muito exigentes de inglês de negócios. Eu os ajudava a entender os tópicos das aulas, inclusive a preencher lacunas que haviam ficado dos cursos anteriores. Também analisávamos as provas que faziam para ver quais erros tinham cometido, entre outras coisas. Esse foi meu primeiro contato com a docência e esse momento marcou o início de minha carreira como professora.

Meu trabalho foi bem recebido e consegui ajudar os estudantes que só precisavam terminar o inglês para se formar, mas que não tinham os conhecimentos para encarar a exigência desse último nível. Eles conseguiram terminar a disciplina com sucesso e alguns se sentiram tão agradecidos que até me convidaram para tirar foto com eles no dia da formatura.

Foi assim que eu comecei a perceber quão interessantes e emocionantes eram os processos de ensino e aprendizagem de línguas e adorei a experiência de ensinar. Pouco antes da minha formatura, meu chefe pediu para eu ficar como professora na faculdade ministrando a disciplina na qual era monitora, inglês de negócios. A partir daí eu comecei a trabalhar como professora na universidade, com 21 anos e sem muita ideia de como enfrentar um grupo de alunos para os quais o inglês era mais um obstáculo para se formar que uma língua que queriam aprender. No entanto, fui em frente e passei a descobrir formas para que os alunos se interessassem pela disciplina e até gostassem dela. Eu encontrei no ensino de línguas estrangeiras minha paixão. Fazer com que os estudantes amassem a disciplina, se motivassem a aprender a língua e desfrutassem do processo converteu-se em meu desafio.

Eu queria estudar para ser uma melhor professora e foi nesse momento que comecei a fazer uma especialização em ensino de inglês como língua estrangeira na *Universidad Pontificia Bolivariana* na cidade de Medellín, na Colômbia. Lá conheci outras pessoas com um percurso

semelhante ao meu. Nenhuma delas tinha estudado para ser professor, mas tinham descoberto a docência, sentiam uma grande paixão por ela e procuravam um embasamento para suas práticas, além de outros conhecimentos para serem melhores profissionais.

Na especialização, estudamos uma disciplina chamada didática. O curso, além de nos proporcionar uma estrutura conceitual para nossa prática docente, deu-nos ferramentas para entender a relevância das particularidades e dos pequenos detalhes que fazem de uma aula um espaço de enriquecimento, tanto para nossos alunos, quanto para nós. O professor foi mostrando, por meio de exemplos, oportunidades que não podem ser desperdiçadas em sala de aula para que haja uma aprendizagem significativa.

Os aspectos apontados pelo professor me ajudaram a entender muitas coisas dos meus alunos e de minhas práticas que geraram uma mudança em minhas atitudes e ações em sala de aula. Além disso, eu consegui compreender que o caminho para chegar a ser um bom professor é longo e que adquirir os conhecimentos para se tornar um docente notável requer muita abertura, empatia, paciência e um interminável auto estudo.

No momento em que decidi o tema para meu projeto de pesquisa de mestrado, eu quis replicar o aprendido, reproduzir aqueles ensinamentos sobre aspectos relevantes da prática que são comumente deixados de lado. Para fazê-lo, optei por criar um instrumento para compartilhar o que eu pensava com mais professores, de maneira a gerar consciência a respeito de sua importância no exercício docente. Foi com a ajuda de meus orientadores que consegui entender que o sentido comum de todos esses aspectos que eu queria trabalhar era a dimensão afetiva do trabalho docente. Esse é um lado da profissão com o qual geralmente não se lida de maneira consciente, mas que tem grande influência em tudo o que acontece dentro da sala de aula.

Assim sendo, esta pesquisa se foca no ensino. Mais especificamente, em como o clima socioemocional pode ser conduzido pelo docente.

Em seguida, busquei mais informações sobre a afetividade nas práticas pedagógicas e sobre a relação professor-aluno e encontrei uma enorme quantidade de trabalhos (ABREU E MASETTO, 1985; FREIRE, 1997; ROGERS, 1996; MOORE, 2000; KULLOK, 2002; LEITE, 2006; ARNOLD, 2005). No entanto, todos assinalam o fato de que essa dimensão, embora presente nas discussões acadêmicas há muito tempo, demorou em se constituir como um objeto de estudo. Da mesma forma, os teóricos apontam como os estudos sobre ensino têm caracterizado a aprendizagem como produto exclusivo da cognição, desconsiderando a relevância da dimensão afetiva. Esse

entendimento da aprendizagem deve-se às concepções racionalistas e dualistas que determinam que o homem está dividido em razão e emoção; além do mais, o pensamento predominante por anos determinou que a razão é a metade mais importante (LEITE, 2006).

Autores como Vygotsky (1993; 1998) e Wallon (1968; 1978; 1995) criaram teorias que reivindicaram o papel da dimensão afetiva no desenvolvimento humano, o qual teve implicações diretas sobre a educação (LEITE, 2006). É assim que observamos que o tema não é novo. Não obstante, ainda são necessários mais esforços para que ele faça parte da consciência coletiva e que seu caráter essencial seja realmente tomado em conta por professores e alunos para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo presente este cenário, decidi dirigir o foco nos fatores que têm uma influência sobre a dimensão afetiva na sala de aula e identifiquei a relação professor-aluno como uns dos eixos estruturantes do processo. Assumi assim a premissa de que o papel do professor é ser o mediador das interações que acontecem em sala e, por conseguinte, o principal responsável pelo clima relacional que se estabelece nas aulas.

A partir de um instrumento a ser descrito abaixo, essa reflexão foi provocada.

Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa é compreender o influxo da autorreflexão na consciência do clima relacional docente. Os objetivos específicos são: entender de que maneira os professores refletem sobre o clima relacional na sala de aula, identificar as razões pelas quais o fazem e de que forma essas reflexões impactaram sua prática e consciência da dimensão emocional.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos o estudo de caso por ser um método apropriado para analisar a realidade e entender fenômenos complexos, já que este “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2010, p. 24). A pesquisa consistiu em entregar para cinco professores de língua estrangeira da UFPA um guia desenvolvido pela autora desta dissertação, para que lessem, respondessem às perguntas e, se quisessem, aplicassem as recomendações para melhorar alguns aspectos que afetam diretamente o clima relacional em sua sala de aula.

Após a leitura do guia, aplicamos um questionário a todos os professores para conhecer a opinião deles e os efeitos que a leitura do guia teve em suas concepções e em suas práticas. As respostas do questionário constituíram nossa fonte de dados, os quais foram o objeto da análise.

As perguntas de pesquisa que me propus a responder são:

1) Como se deu a reflexão dos docentes a partir do guia proposto?

- 2) Por quais razões esses comportamentos autorreflexivos emergiram?
- 3) Quais os efeitos do guia sobre as percepções e as práticas dos docentes relativas ao clima relacional?

Todo esse processo foi desenvolvido com o intuito de aumentar a conscientização sobre a relevância do clima relacional nas práticas docentes e, também, de comprovar influxo potencial da autorreflexão no desenvolvimento profissional docente.

O presente trabalho compreende cinco seções. A primeira é a introdução, seguida da fundamentação teórica, na qual se apresentam princípios da prática reflexiva na docência e da relação professor-aluno. Na terceira seção, descrevo a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa; na quarta, apresento a análise dos dados. Finalmente, na última seção, faço algumas considerações gerais e respondo às perguntas de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os dois tópicos principais que constituem a base teórica desta pesquisa. Em primeiro lugar, discutimos a prática reflexiva e seu papel no ensino e no desenvolvimento profissional docente. E, em segundo lugar, tratamos da relação professor-aluno e do clima relacional na sala de aula como elementos que facilitam ou obstaculizam a aprendizagem.

Juntos, esses dois tópicos, de naturezas aparentemente diferentes, convergem para demonstrar a ampla gama de competências e saberes que abrange o fazer do docente de línguas estrangeiras. Eles nos permitem pôr em destaque dois aspectos do ensino e aprendizagem de línguas que com frequência passam despercebidos nas discussões a respeito deste campo de estudo.

2.1 A prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente

A prática reflexiva no contexto da educação e da pedagogia tem sido tema de reflexão nas últimas décadas, como pode ser constatado nos escritos de Dewey (1933). O autor assinalou que as pessoas, em especial os professores, desconhecem a capacidade transformadora do pensamento e não sabem como utilizar a reflexão como ferramenta para mudar suas aulas e suas vidas (ARNOLD, 2005). Nesse sentido, Dewey descreveu como acontece a reflexão e expôs certos passos para que os docentes refletissem sobre o acontecido em suas aulas, analisando as razões do sucedido e visando tomar medidas para melhorar o clima vigente entre alunos e professores. Seus postulados serviram de base para diferentes teóricos que continuaram a discussão sobre a prática reflexiva no ensino. Assim, é possível detectar nas leituras de autores mais recentes – Schön (1987), Richard e Lockhart (1994), Zwozdiak-Myers (2011) – como os pressupostos de Dewey continuam sendo um sustento para a elaboração de conceitos.

A seguir, fornecemos, a partir de diferentes pontos de vista, concepções da prática reflexiva. Veremos como estas concepções não são excludentes entre si e como é possível construir, com o apoio dos postulados de diferentes autores, uma visão mais ampla do que a prática reflexiva.

A definição de prática reflexiva proposta por Zwozdiak-Myers (2011) parte precisamente do postulado de Dewey. Para a autora, ela é definida como “uma disposição para se questionar incorporando o processo pelo qual os professores estruturam ou reestruturam ações, crenças,

conhecimentos e teorias que informam o ensino para fins de desenvolvimento profissional”¹ (ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 26).

Esta definição oferece um ponto de partida para compreender o que é a prática reflexiva no ensino e como abordá-la para entender os seus princípios e as suas contribuições à tarefa de ensinar. Consideramos, em seguida, de outros pontos de vista, que tipos de prática reflexiva pode enfrentar um professor no exercício da sua profissão, quais são as ações que estão envolvidas nesta “disposição ao questionamento” e como os professores podem refletir para se tornarem melhores profissionais.

Começamos por expor a categorização feita por Green (2011), que propõe uma distinção entre os tipos de reflexão docente. Tal distinção é feita em torno dos tópicos sobre os quais o professor raciocina, dependendo da situação que esteja enfrentando. Estas várias formas de reflexão são:

Pessoal: pensar nas relações que estão desenvolvendo com alunos e diversos colegas.

Profissional: considerar o significado do profissionalismo e o que ele constitui no ambiente escolar.

Acadêmica: procurar desenvolver a compreensão do assunto ou tópico ensinado.

Pedagógica: explorar a ampla gama de maneiras com as quais a aprendizagem pode ser mediada e melhorada² (GREEN, 2011, p. 1).

Com tais categorias, Green amplia o horizonte do que pode ser constituído como prática reflexiva mostrando a ampla gama de aspectos que cercam o ensino, demonstrando uma consciência expandida sobre como é o universo de um professor e dos fatores que impactam seu dia a dia. Em sua taxonomia, Green nos lembra que, além das questões pedagógicas que dizem respeito ao seu exercício como facilitador da aprendizagem, um professor também precisa refletir sobre seu relacionamento como indivíduo com as pessoas ao seu redor, que fazem parte do seu trabalho e, portanto, o influenciam. Igualmente, faz parte da reflexão a busca constante para dominar a área que é ensinada e as questões relacionadas à ética e ao profissionalismo de cada contexto.

¹ No original: “a disposition to enquiry incorporating the process through which teachers structure or restructure actions, beliefs, knowledge and theories that inform teaching for the purpose of professional development”. Esta e todas as traduções de citações são de minha responsabilidade.

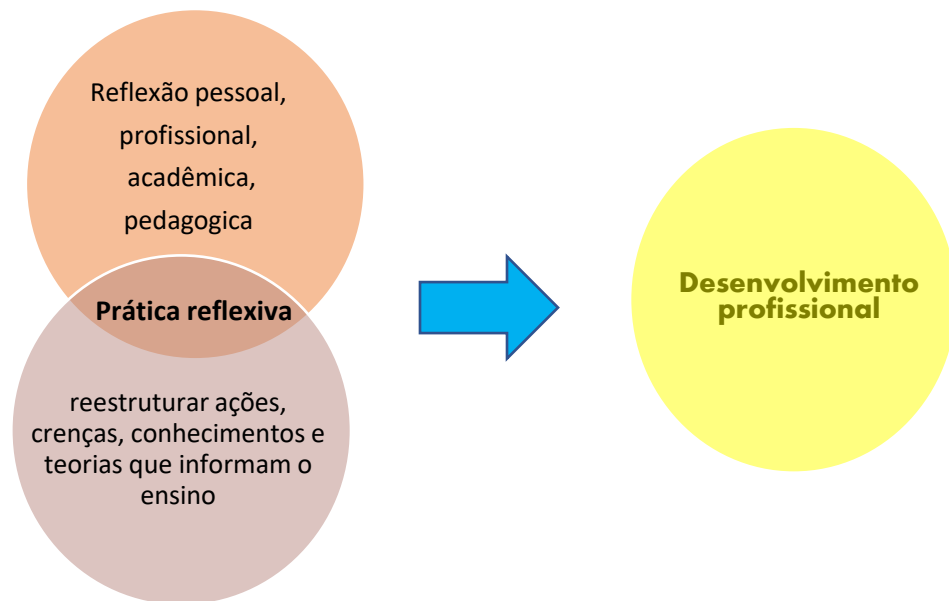
² “Personal: think about the relationships you are developing with students and a variety of colleagues. Professional: consider the meaning of professionalism and what this constitutes within the school environment. Academic: seek to develop your understanding of your subject. Pedagogic: explore the wide range of ways in which learning can be mediated and enhanced”.

No entanto, às vezes, quando se pensa em prática reflexiva há uma tendência a considerar este conceito como o que Green (2011) chama de *reflexão pedagógica*. Esta tendência é restritiva no sentido de que, por exemplo, para os propósitos desta pesquisa, a prática reflexiva implica tanto a perspectiva pessoal, quanto a pedagógica. Na realidade, poderíamos pensar que o autor utiliza a sua taxonomia para dar nuances e aprofundar a descrição dos estímulos que o professor encontra no exercício profissional, mas essas categorias não possuem um caráter excludente, e sim complementar. Todas elas fazem parte do processo educativo.

Dessa maneira, se olharmos para cada uma delas com atenção veremos que não tem como separar, por exemplo, a reflexão *pessoal*, que é sobre a relação com o aluno, das implicações pedagógicas que ela traz. Assim, na definição anteriormente citada de Zwozdiak-Myers (2011), percebe-se como a prática reflexiva está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional, que é o fim último de qualquer tipo de reflexão docente, seja pessoal, pedagógica, acadêmica ou profissional, para usar a terminologia de Green (2011).

Apresenta-se, a seguir, uma figura que ilustra nossa compreensão da prática reflexiva a partir das concepções dos dois autores já citados.

Figura 1. Concepção da prática reflexiva



Fonte: elaborada pela autora (2018)

Na figura, observa-se um entendimento da prática reflexiva tendo as proposições de Zwozdiak-Myers (2011) e Green (2011) se complementando. Ali aparecem os tipos de reflexão que o professor precisa desenvolver e as ações implicadas em um trabalho reflexivo. O encontro das duas constitui a prática reflexiva, e ela, por sua vez, tem um fim maior que é o desenvolvimento profissional.

Aponta-se, de igual forma, que Zwozdiak-Myers (2011) vai além de propor uma definição, cria também um quadro no qual segmenta a prática reflexiva em nove dimensões a serem estudadas. Tais dimensões darão embasamento à grande parte da presente pesquisa. Elas serão discutidas mais adiante.

A prática reflexiva no desenvolvimento profissional do professor assume a posição de fator preponderante na busca de elevar o nível educacional e potencializar a aprendizagem do aluno (ZWOZDIAK-MYERS, 2011). A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), da qual fazem parte 35 países, realizou estudos em 2005 sobre a educação. Entre as conclusões desses estudos, se lê que "a qualidade do professor é a variável que

mais influencia o bom desempenho do aluno"³ (OCDE, 2005, p. 2). Além do mais, considera-se que os professores devem tornar-se agentes ativos, que examinam constantemente a sua própria prática e o progresso de seus alunos.

Quanto à relevância que a prática reflexiva tem alcançado nos últimos anos e sua relação direta com a formação inicial e continuada dos professores como a chave da qualidade do ensino, vários autores têm trabalhado no detalhamento das características que identificam um profissional reflexivo e as ações típicas dessa prática. Nesse sentido, Hoyle (1974) refere-se ao professor como um profissional e afirma que existem dois tipos de profissionais: aqueles que atuam com um profissionalismo "restrito" e aqueles que o fazem com um profissionalismo "estendido". Tal categorização é usada por Lawrence (1975) para discutir o professor como pesquisador e observa que a principal característica de atuar com um profissionalismo "estendido" é a "capacidade e compromisso de participar de um desenvolvimento individual autônomo através do auto estudo sistemático"⁴ (LAWRENCE, 1975, p. 143). Da mesma forma, este autor afirma que os professores que atuam com um profissionalismo "estendido" devem:

- refletir criticamente e sistematicamente sobre sua prática;
- ter o compromisso de questionar sua prática como base para o desenvolvimento docente;
- ter o compromisso e as competências para estudar seu próprio ensino e, ao fazê-lo, desenvolver a arte do auto estudo;
- apreciar o benefício de ter sua prática observada pelos outros e discutir sua prática com outras pessoas de maneira aberta e honesta; e
- preocupar-se em questionar e avaliar a teoria na prática⁵ (LAWRENCE, 1975, p. 143).

Desta forma, cristalizou-se a importância da reflexão como um meio para o crescimento profissional docente. É claro que, apesar de ela ser abordada a partir de diferentes pontos de vista, vários estudiosos reconheceram esta prática como a chave da qualidade educativa.

Depois de termos observado a definição e relevância que se atribui à prática reflexiva, vamos detalhar determinados aspectos da mesma. Para isso, vamos recorrer ao trabalho de

³ "teacher quality is the single most important school variable influencing student achievement".

⁴ "capacity and commitment to engage in autonomous self-development through systematic self-study".

⁵ "reflect critically and systematically on their practice; have a commitment to question their practice as the basis for teacher development; have the commitment and skills to study their own teaching and in so doing develop the art of self-study; appreciate the benefit of having their teaching observed by others and discussing their teaching with others in an open and honest manner; and have a concern to question and to test theory in practice".

Zwozdiak-Myers (2011), que propõe nove dimensões por meio das quais pretende expor o que são alguns dos fenômenos complexos que se encontram em uma prática de ensino reflexiva. Estas dimensões poderiam ser consideradas o resultado de uma observação cuidadosa e representam uma interpretação de como se aplicaria esse comportamento reflexivo à prática profissional, tornando mais claro o objetivo e dando a esta teoria um caráter funcional.

Em seguida, iremos detalhar cada uma das nove dimensões levantadas pela autora, que também usa estudos anteriores ao dela para apoiar seus argumentos.

Algumas dessas dimensões podem parecer óbvias à primeira vista, mas sua aparente redundância é necessária para expor em detalhes as etapas de um processo de desenvolvimento profissional que envolve uma reflexão sistemática do ensino. As nove dimensões são as seguintes: estudar a própria prática para melhoria pessoal, avaliar sistematicamente a própria prática, relacionar a teoria com a própria prática, questionar as crenças e teorias pessoais, considerar perspectivas e possibilidades alternativas, testar novas estratégias e ideias, maximizar o potencial de aprendizagem de todos os estudantes, melhorar a qualidade do próprio ensino e continuar melhorando a própria prática (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

A seguir, elas são detalhadas:

- a) Estudar a própria prática para melhora pessoal: o conceito de prática reflexiva baseia-se essencialmente na implementação do auto estudo para o próprio aperfeiçoamento. Assim, este auto estudo estrutura-se a partir do pensamento, considerando, em primeiro lugar, uma situação e depois se desprendendo em cinco estados: problema, sugestões, raciocínio, hipóteses e testes (DEWEY, 1933). Ao acontecer, estes estágios formam um processo de pensamento reflexivo que, para Dewey (1933, p. 12), implica "um estado de dúvida, incerteza, perplexidade, dificuldade mental, no qual o pensamento se origina e um ato de investigar, pesquisar, perguntar para encontrar material que resolva a dúvida, resolva e elimine a perplexidade"⁶. Segundo Bloom (1956, p. 28), para realizar este processo é necessário, desenvolver habilidades tais como a “observação profunda, o raciocínio lógico, a análise, a síntese e a avaliação”. A este respeito, LaBoskey (1993) indica que os professores devem ser capazes de descrever algum evento ou problema educativo (definição do problema); recolher e estudar detalhes das possíveis causas do

⁶ “a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates, and an act of searching hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity”.

problema e fornecer soluções, prevendo as possíveis consequências (análise de meios e fins); e incorporar todas as informações para gerar uma conclusão ou uma solução para o problema (generalização). Por outro lado, Boud, Keogh e Walker (1985) propõem uma abordagem de reflexão que leva em conta os sentimentos e emoções dos professores, já que para que ocorra uma reflexão se exige que eles retomem a sua experiência, pensem nela e a avaliem através de quatro ações que os autores propõem como mediadoras entre pensamento e prática. Essas ações são associação, integração, validação e apropriação. A *associação* implica relacionar as novas informações com as antigas e, ao fazê-lo, também conectar sentimentos e opiniões relativas ao ensino. A *integração* refere-se a compreender as associações já feitas. A *validação* envolve analisar o que resultou das etapas anteriores à luz da sua autenticidade e relevância para a prática e a percepção do processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, a *apropriação*, segundo Boud, Keogh e Walker (1985), envolve a internalização do conhecimento adquirido e leva à adoção de novas perspectivas que fundamentem o ensino. Isto corresponde a abordagens que fornecem fórmulas para se pensar a reflexão em função do conhecimento próprio, do contexto e de como esta reflexão pode gerar uma mudança na compreensão da docente e, por conseguinte, nas práticas de ensino.

- b) Avaliar sistematicamente a própria prática por meio de procedimentos de pesquisa em sala de aula: o modelo de pesquisa-ação, proposto para a pesquisa em sala de aula, baseia-se justamente na ideia de que é possível implementar um processo pelo qual a reflexão seja o meio para encontrar uma solução para um problema específico em sala de aula. Este modelo tem uma estrutura cíclica e é descrito por Carr e Kemmis (1986, p. 162) como uma "espiral autoreflexiva de ciclos de planejamento, atuação, observação, reflexão e, em seguida, planejar, atuar, observar e refletir de novo"⁷. Esse tipo de pesquisa em sala de aula dá aos professores a oportunidade de converter os resultados em modificações, adaptações, redefinições, conforme necessário (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Assim, os professores edificam sua prática sobre essas reflexões, apoiando-se em estratégias bem-sucedidas e eliminando aquelas que não dão bons resultados (ZWOZDIK-MYERS, 2011).

⁷ "self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing, reflecting then re-planning, further action, further observation and further reflection".

- c) Relacionar a teoria com a prática: essa dimensão não se refere apenas ao fato de realizar práticas informadas em sala de aula, mas também ao fato de o professor estar em um processo de autorreflexão e avaliação sistemática das suas práticas. Esta dimensão envolve ser capaz de "analisar criticamente as evidências de pesquisa lidas como parte do papel profissional e julgar seus resultados e conclusões a partir de um ponto de vista bem informado"⁸ (CAMPBELL *et al*, 2003 *apud* ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 31). Por outro lado, há duas perspectivas que fundamentam a natureza das teorias relacionadas ao ensino. Essas perspectivas foram propostas por Argyris e Schön (1974), que afirmam que existem *teorias adotadas* e *teorias em uso*. As primeiras, as teorias adotadas, são as que compreendem a filosofia formal da profissão e as segundas, as teorias em uso, são relativas aos comportamentos aprendidos e às ações realizadas no dia a dia pelo docente (ARGYRIS; SCHÖN, 1974 *apud* ZWOZDIAK-MYERS, 2011). Assim, essas percepções não se referem a conceitos opostos, mas a conceitos complementares, pois ambos aludem a um fenômeno da ação humana. De sua parte, Schön (1987) indica que as *teorias em uso* são aquelas que representam a ação profissional, uma vez que os professores eficientes desenvolvem habilidades aprendendo a trabalhar com grupos de alunos com características muito particulares. Da mesma forma, o autor indica que, embora os professores como profissionais devam adquirir conhecimentos especializados, esses conhecimentos não devem ser aplicados como uma diretriz absoluta para orientar a prática. Ele sugere que os profissionais criem suas próprias teorias sobre a prática; isso acontece à medida que as abordagens e estratégias de ensino que eles adquirem com a prática os ajudam a criar modelos e metáforas com os quais abordam os desafios educacionais que se lhes apresentam.
- d) Questionar as crenças e teorias pessoais: é natural que todos os professores tenham suas próprias teorias e crenças sobre como acontece a aquisição de conhecimentos, sobre o seu papel como professores, que deveriam ser suas ações em sala de aula, entre muitas outras coisas. No entanto, essas crenças devem estar ligadas a um processo de autorreflexão para estarem articuladas (ZEICHNER; LISTON, 1996). Isto, porque através da reflexão é possível detectar e modificar práticas errôneas que estejam

⁸ "to analyse critically the research evidence they read as part of their professional role, and to judge its findings and conclusions from a well-informed point of view"

baseadas em preconceitos ou opiniões. Não fazer isso pode levar a práticas de ensino mal orientadas e mecânicas (MEZIROW, 1990 *apud* ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

- e) Considerar perspectivas e possibilidades alternativas: Freire (1987) ressalta a importância de os professores terem uma atitude reflexiva em relação a sua prática. Esta reflexão pode se dar por meio de discussões com colegas, fazendo parte da esfera pública. Por sua vez, Pendlebury (1995) explora como as conversas sobre situações que ocorrem na sala de aula podem ser usadas para identificar os problemas da prática. A disposição dos professores de terem uma mente aberta, fator mencionado por Dewey (1933), para resolver estes problemas encontra-se no centro desta dimensão, uma vez que é esta disposição que permite a inclinação para a mudança e a experimentação (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).
- f) Testar novas estratégias e ideias: é vital para os professores, se quiserem conhecer novas tendências para atualizar o currículo, que façam perguntas de pesquisa que surjam a partir de seus próprios contextos e necessidades. Isso demonstra uma atitude ativa em relação ao desenvolvimento profissional contínuo que resulta em novas ideias para aplicar em sua prática diária. Ao integrarem novas estratégias, os professores se apropriam de sua prática à medida que internalizam esses conhecimentos. Isso lhes dá autoconfiança e autonomia para fazer julgamentos profissionais em resposta a situações de sala de aula (ZWOZDIAK-MYERS, 2011). Ao mesmo tempo, esta prática tem o potencial de gerar conhecimento, de ser transformadora e de construir a capacidade de "avaliar o progresso e a eficácia" (PHILLIPS, 2007, p. 395) das aulas. Não experimentar novas opiniões e estratégias e aceitar sem pensar a "sabedoria recebida" caracteriza o que Dewey (1933) chama de ação rotineira.
- g) Maximizar o potencial de aprendizagem de todos os estudantes: este pode nos dias atuais ser um desafio, porque os professores lidam, cada vez mais, com uma maior diversidade de alunos que, por sua vez, têm necessidades e características muito diferentes. Essa realidade exige que os professores levem em consideração vários fatores quando planejam o processo de aprendizagem de seus alunos. Estes fatores são: o conhecimento sobre as características particulares de seus alunos, a perspectiva teórica de como ocorre a aprendizagem, o que é considerado o progresso na área e o que deve ser exigido aos alunos de acordo com suas especificidades. Após a criação de

várias experiências de aprendizagem que permitem a todos os alunos acesso a conteúdo do curso, os professores devem refletir a esse respeito e avaliar a sua eficácia para maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Esse exercício também serve para coletar informações que sirvam para melhorar práticas futuras (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

- h) Melhorar a qualidade do próprio ensino: esta dimensão está ligada à anterior e, como indica Shulman (1987), baseia-se em que “o que o professor ensina” é tão importante quanto o “como ele ensina”. Os professores são chamados a adquirir conhecimentos e modelos para ensinar e explorar maneiras pelas quais possam transformar esse conhecimento em experiências de aprendizagem significativas para todos os alunos. Portanto, a perícia pedagógica compreende “A arte de ensinar - habilidades receptivas, criativas e intuitivas. O ofício de ensinar - domínio de um repertório completo de habilidades e práticas. A ciência de ensinar - tomada de decisões informadas pela pesquisa”⁹ (TLRP / ESRC, 2010, *apud* ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 35).

Desta forma, é quando o professor reflete sobre o que ocorreu em suas aulas e a eficácia dessas aulas é que ele adquire a capacidade de fazer “julgamentos informados” para encaminhar a sua prática. Essa reflexão se faz analisando as atividades avaliativas e os detalhes da prática. Esse processo representa para o docente uma ponte para melhorar seu conhecimento pedagógico (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

- i) Continuar melhorando a própria prática: neste caso, a ênfase é colocada na natureza contínua deste processo de melhoria da qualidade. Assim, a continuidade do processo é necessária – devido às demandas educacionais que estão em constante mudança – e é assegurada pelo entendimento de que aprender a ensinar é um processo gradual e constante. O processo de desenvolvimento profissional contínuo é concebido por Day (1999, p. 4) como o processo pelo qual “os professores revisam e renovam seu compromisso como agentes de mudança para o ensino, e pelo qual eles adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento, habilidades e inteligência emocional essenciais para um bom pensamento, planejamento e prática”.

⁹ “The art of teaching – responsive, creative and intuitive capacities. The craft of teaching – mastery of a full repertoire of skills and practices. The science of teaching – research-informed decision-making.”

Estas são as nove dimensões da prática reflexiva propostas por Zwozdiak-Myers (2011). Como observado, ela apoia vários de seus argumentos nos pressupostos de diversos autores que a precederam.

Como proposta adicional, adjacente às nove dimensões, Zwozdiak-Myers levanta uma distinção qualitativa entre os tipos de reflexões dos professores. Ela indica que os discursos ou conversas reflexivas nos quais os professores se envolvem constituem um indicador do desenvolvimento de seu raciocínio reflexivo. Assim, ela distingue três tipos de "conversas reflexivas" (ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 36) que podem emergir no discurso de professores e agir como indicadores de que estão levando a reflexão a um nível transformador. Essas três categorias são apresentadas como relacionadas às nove dimensões da prática reflexiva e uma característica a destacar é que, dentro de qualquer discurso, um ou até os três tipos de conversação podem ser evidenciados, uma vez que não são mutuamente excludentes, como indicam Ghaye e Ghaye (1998) tais conversas podem ser "dinâmicas e fluidas".

Os três tipos de conversações que Zwozdiak-Myers levanta são: conversação descritiva reflexiva, conversação comparativa reflexiva e conversação crítica reflexiva. A primeira consiste em realizar uma recapitulação pessoal do ensino, que envolve retornar a uma experiência e fornecer uma descrição detalhada do contexto em que essa experiência aconteceu. Esse tipo de conversa se manifesta por meio de certos questionamentos. Existem várias maneiras de chegar a uma reflexão descritiva. Para ilustrá-las, a autora faz várias perguntas que revelariam um discurso desse tipo:

Como eu ensinei esta lição? requer um processo e uma análise reflexiva sobre a abordagem usada. Como poderia fazer as coisas de maneira diferente da próxima vez? exige uma autoavaliação reflexiva de um determinado tipo de desempenho usando critérios para fazer julgamentos sobre isso. Como isso me faz sentir? Apela à natureza afetiva do ensino, e o discurso que emerge dessa questão revela a disposição para a investigação que tem um professor¹⁰ (ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 37).

Essas perguntas levam a um processo que envolve voltar aos fatos e detalhá-los para obter a resposta desejada.

Em relação ao segundo tipo de conversação, a comparativa reflexiva, o professor utiliza opiniões e alternativas externas para redirecionar o foco de sua reflexão. Este processo se torna

¹⁰ “‘How did I teach the lesson?’ requires a reflective process-analysis of the approach that has been followed. ‘How might I do things differently next time?’ requires a reflective self-evaluation of a particular type of performance using criteria against which judgements can be made. ‘How does this make me feel?’ appeals to the affective nature of teaching, and discourse arising from this question can reveal insights into the teacher’s disposition to enquiry.”

transparente quando os professores relacionam suas crenças, teorias e concepções sobre o ensino com as dos outros e passam pelo reconhecimento de que os colegas têm contribuições importantes a fazer. Da mesma forma, os professores reconhecem que sempre haverá espaço para dúvidas ao se fazer afirmações sobre o conhecimento (ZWOZDIAK-MYERS, 2011). Três exemplos de perguntas que expressam um discurso comparativo reflexivo são: "Como poderiam colegas ou alunos explicar o que acontece na minha aula? De que maneira poderia melhorar os aspectos ineficazes da minha aula?", "Como meus colegas alcançam esses mesmos objetivos?" (ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 38).

Finalmente, o terceiro tipo de conversação é a comparativa crítica. A base desse tipo de discurso é o pensamento crítico que Moon (2005) descreve como a capacidade de fazer julgamentos razoáveis usando evidências de ideias complexas; já que a capacidade de pensar criticamente está na compreensão de que o conhecimento está sujeito ao contexto e não pode ser considerado como uma série de afirmações categóricas.

Assim, essas conversas são caracterizadas pela compreensão de que não é possível ter absoluta certeza ao fazer afirmações acadêmicas a respeito do ensino e que os julgamentos que os professores fazem são os "mais razoáveis" e sobre os quais eles se sentem "relativamente seguros" porque eles os produzem com base nas informações que eles têm.

Acredita-se que os professores constroem ativamente suas decisões e que suas afirmações profissionais são avaliadas de acordo com o contexto em que emergem. Da mesma forma, deve existir uma disposição docente para reconsiderar o que foi estabelecido à medida que surgem novas informações.

Essa reflexão crítica implica que o professor analise o contexto cultural, social e político em que sua situação de ensino está inserida e questione sua prática em relação aos paradigmas estabelecidos por esses contextos. Algumas questões que podem surgir em uma conversa desse tipo são:

"Com base nessas perspectivas e suas implicações, quais estratégias seriam mais eficazes para ajudar os alunos a alcançar os resultados de aprendizagem esperados dentro deste contexto?", (...) "Por que selecionar essa estratégia específica com esse grupo de alunos em vez de usar outra alternativa? Que evidências eu usei e por quê? (...) Por que eu ensino o que ensino e como ensino esse grupo específico de alunos? Como a minha escolha de objetivos, resultados de aprendizado e estratégias de ensino reflete os propósitos culturais,

éticos, ideológicos, morais, políticos e sociais da escolarização?”¹¹ (ZWOZDIAK-MYERS, 2011, p. 39).

A prática reflexiva para o desenvolvimento profissional docente é, portanto, constituída de diversos fenômenos de natureza complexa. A fim de estudar e compreender esses fenômenos para sua devida aplicação, eles foram estruturados por Zwozdiak-Myers (2011) em um quadro constituído por nove dimensões e três tipos de discurso, os quais se complementam para criar o retrato da prática reflexiva no ensino.

O quadro retratado por essa autora proporcionou um suporte para a presente pesquisa. O nosso intuito foi desencadear uma série de comportamentos reflexivos que podem se relacionar com os descritos nas dimensões e que possam representar um ponto decisivo no progresso profissional dos docentes envolvidos.

Igualmente útil para esta pesquisa foi o livro *Reflective teaching in Second Language Classrooms*, publicado pela primeira vez em 1994, no qual Richard e Lockhart expõem várias premissas sobre a natureza do desenvolvimento docente, as quais fundamentam sua proposta de uma abordagem reflexiva crítica na docência de língua estrangeira. Segundo esses autores, as premissas são:

1. Um professor informado tem um extenso conhecimento básico sobre a docência: o professor tem um amplo conhecimento e uma consciência mais profunda sobre os diversos componentes e dimensões da docência estão melhor preparados para tomar decisões apropriadas em sua prática.
2. É possível aprender muito sobre a docência por meio do auto inquérito: os comentários de pessoas externas que supervisionam a prática são uma forma comum do professor receber um *insight* sobre sua prática e eles podem ser uma boa fonte de informação para melhorar a qualidade do ensino. Não obstante, os autores acreditam que os professores são os que estão na melhor posição de avaliar sua própria prática. Eles podem coletar informação sobre

¹¹ On the basis of these perspectives and their implications, what strategies would be the most effective in helping students to achieve the intended learning outcomes within a specific context? Why select this particular strategy for this particular group of students rather than an alternative – what evidence base have I drawn upon and why? Why do I teach what I teach in the way that I teach it to a particular group of students? How does my choice of objectives, learning outcomes and teaching strategies reflect the cultural, ethical, ideological, moral, political and social purposes of schooling?

seu ensino, seja individualmente ou em colaboração com colegas, e em base nisso tomar decisões informadas sobre o melhor caminho a percorrer.

3. Muito do que acontece no ensino é desconhecido pelo docente: com frequência, os professores não são conscientes do tipo de ensino que praticam ou como tomam as decisões cotidianas que enfrentam. Também, como muitas coisas acontecem de maneira simultânea na sala de aula, o professor não consegue acompanhar tudo, pelo que é necessário adotar estratégias para coletar informação para conhecer a fundo o está ocorrendo.

4. A experiência não é suficiente como base para o desenvolvimento profissional: embora seja fundamental no desenvolvimento de um docente, por si só ela pode ser insuficiente para o crescimento profissional. Os professores comumente desenvolvem rotinas e estratégias para encarar os desafios recorrentes no seu contexto. Entretanto, isso se torna uma automatização de respostas que não envolvem consciência e menos reflexão. Para que a experiência tenha um papel produtivo no desenvolvimento profissional docente, é necessário examiná-la sistematicamente por meio de procedimentos concebidos para tal fim.

5. A reflexão crítica pode provocar um melhor entendimento da docência: a reflexão crítica consiste em examinar experiências de ensino como base para a fonte de mudança. Implica se questionar sobre a razão dos acontecimentos, quais os sistemas de valores que representam, quais as alternativas disponíveis e as limitações de um modo de atuar com respeito de outro.

Os autores partem do princípio de que em cada aula ocorrem eventos que o professor pode explorar para desenvolver um entendimento mais profundo sobre o ensino. Acontece que muitas vezes os professores não aproveitam o potencial desses eventos, deixando passar oportunidades de aprendizagem valiosas. Se os professores encontrassem formas de capturar as reações que cada evento suscitou assim como informação detalhada sobre o evento em si, essa experiência poderia ser a base da reflexão crítica.

Eles introduzem uma lista de procedimentos simples que podem servir para que os professores pesquisem sua própria prática. Cada um tem suas vantagens e alguns são mais apropriados que outros para estudar certas dimensões da docência. Os instrumentos de autorreflexão explicados por eles são:

“-Diário pedagógico: relatos escritos ou gravados de experiências de ensino.

-Relatório da aula: relatórios escritos das aulas descrevendo as suas principais características.

- Pesquisas e questionários: atividades como a aplicação de um questionário ou responder a uma pesquisa, destinada a coletar informações sobre um aspecto específico do ensino ou da aprendizagem.
- Gravações de áudio e vídeo: gravações de uma lição ou parte de uma lição.
- Observação: tarefas concluídas por um professor-aluno observando a classe de um professor cooperante, ou observação de colegas (ou seja, tarefas executadas por um professor visitando a classe de um colega).
- Pesquisa-ação: implementação de um plano de ação projetado para trazer mudanças em algum aspecto da aula do professor com subsequente monitoramento dos efeitos da inovação.”¹² (RICHARD; LOCKHART, 1994).

Esses instrumentos são os mais comuns na hora de fazer um acompanhamento das próprias práticas. Eles serviram como referência para a criação do próprio instrumento de autorreflexão que elaboramos como parte da presente pesquisa.

A seguir, introduziremos algumas das teorias que sustentam a relevância do clima socioemocional e a influência da relação professor-aluno como elementos facilitadores da aprendizagem. Mostrando um panorama do que esses dois tópicos implicam, ilustramos os fundamentos de nosso propósito, que consistiu em comprovar como a autorreflexão funciona como meio para que os professores consigam assimilar novos conhecimentos, no caso, um melhor gerenciamento e compreensão do clima relacional na sala de aula de língua estrangeira.

2.2 O clima socioemocional e a relação professor-aluno na aprendizagem

Em muitas áreas do conhecimento existe uma preocupação crescente por adotar abordagens humanísticas que levem em consideração o lado afetivo da vida. A ideia que subjaz a importância desse aspecto em todas as áreas da convivência – entre elas o ensino e aprendizagem de línguas – é o desejo de contribuir ao crescimento do potencial humano.

Para efeitos do entendimento da dimensão abordada, esclarecemos que afeto será considerado de maneira ampla como aspectos da emoção, os sentimentos, o humor ou a atitude que condicionam o comportamento. É preciso ressaltar que a dimensão afetiva da aprendizagem não

¹² Teaching journals: Written or recorded accounts of teaching experiences. Lesson reports: Written accounts of lessons which describe the main features of the lessons. Surveys and questionnaires: Activities such as administering a questionnaire or completing a survey, designed to collect information on a particular aspect of teaching or learning. Audio and video recordings: Recordings of a lesson, or part of a lesson. Observation: tasks completed by a student teacher observing as a cooperating teacher’s class, or peer observation (i.e., tasks completed by a teacher visiting a colleague’s class). Action research: Implementation of an action plan designed to bring about change in some aspect of the teacher’s class with subsequent monitoring of the effects of the innovation.

está em oposição à dimensão cognitiva. Quando eles são usados de maneira conjunta, o processo de aprendizagem pode se construir sobre uma base mais firme (ARNOLD; BROWN, 2005). Nenhum desses aspectos tem a última palavra e nenhum pode ser separado do outro. LeDoux (1998) explica que depois de anos de domínio behaviorista, a ciência cognitiva ressaltou o estudo dos estados mentais. Este autor afirma que era então o momento de juntar a emoção e a cognição na mente.

Diversos autores – alguns deles aqui citados – se expressaram e teorizaram a respeito da relevância da dimensão afetiva na aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. A maioria durante o século XX, alçou a voz em busca de uma mudança para transformar a abordagem educativa de cunho predominantemente cognitivo que tem imperado por décadas. Ainda assim, até este momento esse enfoque humanista não tem recebido o lugar que deveria ter tanto nas discussões acadêmicas como na formação docente (inicial e continuada). O presente trabalho pretende trazer à luz a relevância de levar os professores a entenderem a influência da dimensão afetiva na aprendizagem de seus alunos. Do mesmo modo, pretendemos elucidar a importância de promover nos docentes práticas dirigidas a melhorar o clima relacional em suas salas de aula. Isto como estratégia para avivar o interesse por este aspecto do trabalho docente, que tem pouco a pouco encontrado um espaço nas discussões pedagógicas, como podemos constatar na literatura e estudos a esse respeito nos últimos anos. Tal vez dessa vez consiga se adentrar mais no entendimento coletivo e impactar mais nas práticas docentes.

A seguir, observamos como aparece a dimensão afetiva dentro do conjunto de competências que englobam o dever docente.

Kullok (2002) apresenta essas competências como conhecimentos que são requisitos para que um professor possa dar uma aula. Eles são: conhecimento da turma, do conteúdo a ensinar, dos procedimentos coerentes com os conteúdos, dos procedimentos avaliativos que demonstram o alcance dos objetivos; conhecimento do “valor da interação professor-aluno como elemento facilitador da aprendizagem” (2002, p. 15), e conhecimento da importância de sua atuação na sala de aula.

Estes requisitos que a autora propõe nos permitem identificar um conjunto de aspectos relevantes para que a aprendizagem aconteça na sala de aula e ressaltam o clima relacional como um deles. Esse conhecimento do valor da relação professor-aluno, que é o foco desta pesquisa, não

é comumente trabalhado por docentes e instituições, nem durante a formação nem em ocasiões de requalificação docente (KULLOK, 2002).

Ao escrever sobre a dimensão afetiva no ensino e aprendizagem de línguas Arnold (2005) indica que não está se propondo que dar atenção a este aspecto proporciona a solução a todos os problemas no ensino ou que isso implica prestar menos atenção à dimensão cognitiva do processo, mas que pode ser muito benéfico para os docentes focarem em aspectos afetivos do processo pelas implicações diretas que isto pode ter sobre a aprendizagem. Sublinhando a relevância deste âmbito, Underhill (1989) anos antes já afirmava que os professores que acreditam que não faz parte do seu trabalho ter em conta esse fenômeno podem perder um dos elementos mais essenciais na condução de uma aprendizagem bem-sucedida.

Assim, voltando aos primórdios dessa discussão, o psicólogo Carl Rogers (1902 – 1987) foi um dos principais expositores da relevância da relação entre o professor e o aluno dentro da sala de aula como elemento facilitador da aprendizagem. Sua hipótese baseia-se na convicção de que o conhecimento não pode ser transmitido diretamente de uma pessoa para outra e que, portanto, o papel do professor não é o tradicional, mas sim o de mediador da aprendizagem. No oitavo capítulo do livro *Liberdade e criatividade na educação*, Rogers e Freiberg (1996) explicam que ensinar é uma atividade pouco relevante e supervalorizada, pois envolve orientar ou dirigir, "fazer saber" e, segundo ele, isso não implica que haja aprendizagem. Essa é simplesmente uma ação sem grandes consequências para o aprendiz. Para ele, o propósito da educação é *facilitar a aprendizagem*, já que uma pessoa educada é aquela que aprendeu a aprender, que se adapta, que muda e que entendeu que o conhecimento não é fixo, que sua busca é o que fundamenta a certeza.

Rogers e Freiberg (1996) afirmam que o propósito de facilitar a aprendizagem se cristaliza quando um grupo se converte em uma comunidade de aprendizagem. Segundo ele, isso acontece quando as pessoas conseguem ser curiosas, se transformam de acordo com seus interesses, despertam o desejo de investigar e explorar. Esse processo representa uma experiência inesquecível. É nesse contexto que o verdadeiro aluno que aprende se desenvolve.

No entanto, pode-se perguntar como facilitar a aprendizagem. A resposta pode englobar o conhecimento das condições apropriadas para que a aprendizagem autônoma, motivada e significativa ocorra. O problema é que a identificação dessas condições que representa uma mudança radical em relação à tradição de ensino e implicariam numa abordagem revolucionária, cujo uso não é frequente no campo educacional. Assim, as habilidades didáticas, o domínio do

assunto, o acompanhamento do currículo, o uso de materiais audiovisuais e livros não são determinantes para garantir a aprendizagem, embora representem um conjunto de recursos valiosos de trabalho. Essa facilitação da aprendizagem, que é o objetivo do ensino, não depende só dos elementos mencionados anteriormente, mas das atitudes que emergem da relação pessoal entre o facilitador (professor) e o aluno (ROGERS; FREIBERG, 1996).

No parágrafo anterior, percebemos uma posição do autor que coloca o sucesso educativo como dependente do clima relacional. Isto é natural já que Rogers é um psicólogo. Ele considerava primordial esse aspecto em relação aos outros. No entanto, cabe mencionar que esta opinião é relevante no sentido de que exalta a dimensão afetiva que pretendemos expor com esta pesquisa, mas não desconhecemos que existem muitos outros fatores, além do clima relacional, de igual importância que também influenciam marcadamente a aprendizagem.

Entendemos que a abordagem apresentada por Rogers e Freiberg (1996) nasce na psicoterapia, de onde se transpôs para o campo da educação na relação professor-aluno, na qual também se mostrou eficaz. Desta forma, enfatiza-se, em primeiro lugar, a relevância das relações interpessoais entre o professor e o aprendiz. Em seguida, os autores aprofundam essa proposta explicando as características que essa relação deve ter para gerar as condições em que a aprendizagem ocorre. Para tanto, propõem qualidades ou atitudes que o professor deve apresentar para facilitar a aprendizagem. Estas qualidades são três: autenticidade no facilitador de aprendizagem; apreciação, aceitação, confiança; e compreensão empática. Na sequência, vamos detalhar brevemente o que cada uma delas encerra.

A autenticidade no facilitador de aprendizagem é, para os autores, a principal atitude que torna o trabalho do professor mais eficaz. Isso indica que o professor é uma pessoa autêntica, isto é, que ele age como ele é sem criar máscaras para se relacionar com os alunos. Indica também, que trata os alunos de maneira "direta e pessoal", o que permite estabelecer um relacionamento entre os dois agentes. Esta perspectiva implica que o professor é livre para mostrar seus sentimentos aos estudantes, se mostrar feliz, irritado, frustrado, simpático... etc. porque ele aceita esses sentimentos como próprios, não os impõe aos estudantes, podendo expressá-los. Ressalte-se que essa perspectiva do comportamento do professor na proposta de Rogers e Freiberg, está marcada pela cultura na qual é formulada que aceita este comportamento como apropriado, o que não aconteceria em todo lugar.

Assim, sob essa ótica, o professor é percebido como uma pessoa e não como a encarnação do currículo ou do livro, mostrando suas impressões pessoais sobre tudo o que se relaciona à classe. Rogers indica que essa abordagem não é comum, já que o usual é que o professor adote um papel na frente de seus alunos e depois volte a ser ele mesmo quando sai da instituição ou da sala de aula. Entretanto, os professores que adotaram um comportamento autêntico obtiveram bons resultados e há exemplos muito interessantes na bibliografia que ilustram esta afirmação. Finalmente, o autor esclarece que ser um professor que se mostra como ele é na frente de seus alunos, que expressa suas experiências e constrói um relacionamento humano direto com eles não é fácil. No entanto, embora possa custar assumir o desafio, isso pode revolucionar a educação e criar verdadeiros facilitadores de aprendizagem (ROGERS; FREIBERG, 1996).

De novo, observa-se que a posição do autor é de priorizar o aspecto humano, levando ao primeiro plano pedagógico a importância de existirem relações profundas em qualquer interação entre pessoas. Este comportamento ideal do professor proposto por Rogers e Freiberg implicaria, como eles afirmam, numa mudança de percepção do que tem sido considerado o papel do docente por séculos. Prevalece um modelo de comportamento em que o professor exala sabedoria e distanciamento, concepção que está enraizada nas crenças e no inconsciente coletivo das sociedades e que está longe da ideia de Rogers e Freiberg de se mostrar com sentimentos de alegria ou frustração na frente dos alunos.

Este pressuposto é discutível no sentido de que também poderíamos considerar a manifestação de sentimentos por parte do professor como um influxo negativo sobre o comportamento dos estudantes, já que também tem a capacidade de inibir ou constranger aos estudantes e pode acabar prejudicando a aprendizagem. Este representaria o outro lado da moeda dos relacionamentos humanos, que não deve ser ignorado. Desta forma, a construção de uma relação entre professor e aluno que facilite a aprendizagem requer atenção e entendimento das necessidades do estudante por parte do docente, aspecto que será mencionado por eles mesmos e que comentaremos mais adiante.

Assim sendo, permitimo-nos mostrar uma outra perspectiva do postulado de Rogers e Freiberg, que continua sendo significativo para a pesquisa.

A segunda qualidade na lista é definida em três palavras: *apreciação, aceitação, confiança*. Essas qualidades expressam-se de várias maneiras. Tal atitude envolve a apreciação dos sentimentos e opiniões do aluno. Baseia-se no princípio de que a outra pessoa é confiável. Desta

forma, o professor pode compreender tanto os sentimentos de insegurança do aluno, quanto a sua satisfação quando ele progride. Além disso, significa aceitar sua indiferença ocasional e seu interesse por coisas particulares e entender as circunstâncias pessoais que influenciam o desempenho de seus alunos. É considerar o aluno como uma pessoa imperfeita, com sentimentos e potencialidades. A aceitação total do aluno pelo professor é a manifestação da confiança na capacidade do ser humano (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Finalmente, o terceiro comportamento que deve caracterizar um facilitador de aprendizagem é a *compreensão empática*. Esta consiste na capacidade de compreender a razão das ações dos alunos e na percepção sensível de como a compreensão dos processos individuais permite a facilitação da aprendizagem. É imperativo esclarecer que essa compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem difere totalmente da compreensão das deficiências que decorrem dos eventos avaliativos realizados em sala de aula. A lógica por trás dessa abordagem é que quando o aluno sente que alguém entende seus sentimentos e sua personalidade sem emitir juízos de valor, ele se sente livre para crescer e aprender (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Rogers e Freiberg nos lembram que, na sala de aula, é comum que milhares de interações ocorram sem que nenhuma delas represente uma comunicação libertadora, que seja clara, sensível e empática (1996). Com base nessa afirmação, os autores convidam os professores a realizarem o exercício de fornecer uma resposta compreensiva e empática a cada aluno da turma para descobrir todas as vantagens oferecidas por esse tipo de comunicação. Os autores acrescenta que no caso em que o professor achar muito difícil pôr em prática as atitudes e as recomendações expostas, a atitude que deve prevalecer ou permanecer como prioridade é a autenticidade, já que é a qualidade mais construtiva da sala de aula. Só que, para ser autêntico, sincero e coerente com os outros é preciso sê-lo primeiro com você mesmo, pois para ser autêntico é preciso saber o que está acontecendo em nosso interior. Rogers e Freiberg aceitam que o caminho para a autenticidade não é simples, daí porque indica que a primeira coisa a fazer é aprender a perceber nossas sensações. Depois disso, pode-se compartilhá-las como são, sem disfarçá-las (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Da mesma forma, eles explicam que, para desenvolver essas qualidades, é um pré-requisito acreditar que os seres humanos têm a capacidade de desenvolver o seu potencial e que todos podem escolher o seu caminho na aprendizagem. Assim, há evidências de professores que foram bem-sucedidos em suas práticas de ensino, porque o seu trabalho com os alunos é baseado na crença de que há uma tendência natural à realização pessoal. Essa tendência é encorajada quando se cria um

bom clima relacional na sala, aliada a relações interpessoais que permitem que os alunos interajam com problemas reais que são relevantes para eles. Em seguida nasce seu desejo de descobrir, conhecer, crescer, se esforçar e se tornar autônomo (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Assim, a conclusão para Rogers e Freiberg é que um professor consegue desencadear uma aprendizagem de qualidade, fluida e profunda quando cria, minimamente, um clima de autenticidade, confiança, apreço e empatia em sala de aula. Desta forma, aprender torna-se uma experiência de vida para todos.

Novamente, aponta-se que estas qualidades mencionadas por estes autores são de grande relevância para a aprendizagem e destaca-se que, junto com os procedimentos pedagógicos adequados, constituem o conjunto de elementos necessários para que a aprendizagem aconteça.

Eles mencionam também um estudo de Schmuck (1966 *apud* ROGERS, 1996) que demonstra como, em um ambiente de sala de aula caracterizado pela compreensão empática do professor, os alunos desenvolvem um melhor relacionamento entre eles. Mencionam ainda um estudo de Aspy (1965), realizado com seis grupos de terceiro ano. Ele mostrou que as classes em que os professores expressavam atitudes facilitadoras em maior medida, os alunos apresentaram melhores resultados em relação ao seu desempenho com a leitura em contraste com as aulas em que essas atitudes eram menos visíveis. Algum tempo depois aprofundaram esta pesquisa, confirmando que o clima relacional positivo na sala de aula, mediado pelo professor, é essencial para promover ou inibir a aprendizagem (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Para Rogers e Freiberg, todas essas experiências são de grande valia para justificar a revolução educacional que ele gostaria de promover. Os autores afirmam que essas atitudes estabelecidas para transformar os alunos têm um efeito semelhante no professor. Quando o docente promove a aprendizagem autônoma, ele mesmo também sofre uma mudança. Rogers conduziu um estudo com vários professores que, depois de terem compartilhado suas experiências, expressaram ter se engajado em "relacionamentos significativos, desafiadores e incomparáveis" (ROGERS; FREIBERG, 1996, p. 14).

À pergunta de se essa abordagem ao ensino é idealista, os autores argumentam que, em uma situação como essa, não há uma resposta científica que possa ser dada. As pessoas e os relacionamentos são importantes; é possível desencadear o potencial humano e fazer com que a aprendizagem conseqüentemente ocorra, mas para que isso aconteça é necessário prestar atenção

ao aspecto humano e às relações interpessoais na educação. Caso contrário, a civilização enfrentará a decadência (ROGERS; FREIBERG, 1996).

Os postulados de Carl Rogers e Freiberg são resumidos essencialmente em que a educação deve ter por objetivo facilitar a aprendizagem. Isto implica centrar-se em saber como, por que e quando o aluno aprende, o que o move, para alcançar o melhor caminho e formar pessoas curiosas e autônomas. Também afirmam que, entre o que se sabe sobre as condições que facilitam a aprendizagem, existem certas atitudes que são percebidas na relação professor-aluno e que atuam diretamente como facilitadoras. Essas atitudes são as seguintes: autenticidade do facilitador; apreço, confiança e respeito pelo aluno; atenção empática e sensível ao aluno. Quando elas são colocadas em prática, um clima libertador pode ser criado para estimular a autonomia dos estudantes (ROGERS; FREIBERG, 1996).

A seguir, apresentamos os postulados que Abreu e Masetto (1985) colocam em seu livro *O professor universitário em aula*, no qual compilam uma série de aspectos a respeito da prática e os princípios teóricos docentes, entre eles, a relação professor-aluno.

Quanto a essa relação entre professor e alunos, Abreu e Masetto (1985) assinalam que o ensino é um encontro com um tempo e um espaço estabelecidos e que este encontro é caracterizado porque nele há seres vivos que se comunicam, se confrontam e se influenciam uns aos outros. O objetivo principal deste encontro é que o aluno aprenda. Assim, a eficiência do professor é refletida na eficiência de aprendizado de seus alunos. Para esses autores, os recursos que o professor utiliza para ministrar a aula são as estratégias de aprendizagem, a avaliação e o clima socioemocional que é estabelecido pela relação professor-aluno. Os autores destacam a importância de todos esses fatores porque, apesar de à primeira vista serem óbvios, a dimensão socioemocional é frequentemente esquecida (ABREU; MASETTO, 1985).

Independentemente das condições e do contexto em que o ensino esteja enquadrado, o professor e o aluno estarão sempre interagindo e formando o centro da prática. O nível de interação determina o quanto a aprendizagem é facilitada. Com relação a esse relacionamento, os autores indicam que os atores (professores e alunos) desempenham papéis diferentes na sala de aula. No entanto, cabe ao professor implementar a maioria das iniciativas e estabelecer o tom do relacionamento. Um exemplo de tipos de relacionamento nas aulas apresentado pelos autores é uma aula em que há uma atmosfera de diálogo e colaboração com o professor, enquanto há outros em que prevalece um clima de autoritarismo e competição (ABREU; MASETTO, 1985).

As pesquisas que buscam descobrir quais são as relações entre as características do professor e a aprendizagem do aluno têm contribuído significativamente para pensar o rol do docente a partir de uma outra perspectiva. Embora essa abordagem tenha sido gradualmente abandonada em favor de outras, fica claro em todas elas que a maneira como o professor atua em sala de aula favorece uma aprendizagem adequada (ABREU; MASETTO, 1985).

Do mesmo modo, a maneira como o professor se comporta na sala de aula tem a ver com uma concepção particular do seu papel, uma concepção que é ao mesmo tempo, um reflexo da sociedade e do contexto em que ele está inserido. Houve um tempo em que a concepção do professor era homogênea: esperava-se que todos agissem de maneira semelhante. Atualmente, o desempenho esperado dos professores varia muito, pois há uma ideia mais clara da complexidade das interações que ocorrem na sala de aula, bem como uma compreensão mais profunda de como ocorre o desenvolvimento do aluno. Isto, somado à exigência de que a educação se preocupe com a realidade em que se encontra, torna o papel e as ações do professor cada vez mais complexas e ambíguas (ABREU; MASETTO, 1985).

Existem vários elementos que determinam a maneira como os professores se relacionam com os alunos, e essas diferentes formas de se relacionar geram, por sua vez, diferentes tipos de ações na sala de aula. Alguns desses elementos condicionantes podem ser: o caráter de controle social que a prática docente possui e que leva a uma relação de verticalidade na sala de aula; e a maneira como o professor se relaciona com seu ambiente e como ele concebe sua relação com a cultura. Assim, a principal preocupação com esse aspecto é que diferentes tipos de relacionamento entre professor e alunos implicam resultados diferentes na aprendizagem. Os autores explicam, então, a concepção de Rogers que mencionamos anteriormente para esclarecer essa relação professor-aluno que deve ser estabelecida por meio da criação de um clima que facilite a aprendizagem e indicam como esse clima pode ser alcançado aplicando as três qualidades já descritas que constituem a base da teoria de Rogers.

Os autores indicam que, independentemente do tipo de atividade que esteja sendo realizada nas aulas – expositiva, avaliativa, interativa etc. – é possível executá-la estabelecendo um clima que facilite ou prejudique a aprendizagem.

Com o intuito de serem práticos e de lançarem uma luz aos professores sobre como adotar atitudes de aprendizagem facilitadoras e identificar atitudes não facilitadoras, Abreu e Masetto (1985) propõem várias listas de ações que favorecem e desfavorecem um bom clima para a

emergência da aprendizagem espontânea. As listas são apresentadas abaixo, cada uma com um contexto de ocorrência. Primeiro, eles dão uma ideia das ações com as quais o professor poderia facilitar a aprendizagem ao lidar com o conteúdo do curso:

1. Usa aulas expositivas somente quando isso é um meio eficaz para alcançar objetivos da unidade.
2. Demonstra que há explicações diversas para um mesmo fenômeno observado.
3. É flexível e capaz de adaptar a programação à situação.
4. Relaciona a unidade com experiências do aluno.
5. Ajuda o aluno a descobrir os inter-relacionamentos da matéria.
6. Evita digressões irrelevantes durante as discussões (ABREU; MASETTO, 1985, p. 118).

Em seguida, mostram atitudes que prejudicam o clima relacional ao trabalhar o conteúdo do curso:

1. Faz habitualmente perguntas triviais, cujas respostas são óbvias.
2. Exige quantidade excessiva de tarefas, favorecendo condições para o aluno recorrer a meios inadequados a fim de dar conta delas.
3. Deixa que as ideias levantadas durante as discussões dos grupos fiquem sem uma síntese geral que as organize (ABREU; MASETTO, 1985, p. 119).

Mostram também, ações que facilitam a aprendizagem ao avaliar o desempenho dos estudantes:

1. Esclarece ao aluno, no início do curso ou da unidade, os critérios de avaliação que utilizará.
2. Comunica a avaliação ao aluno frequentemente.
3. Comenta com o aluno sobre as causas dos desempenhos insatisfatórios deste (ABREU; MASETTO, 1985, p. 119).

Indicam ainda ações que prejudicam o relacionamento entre professor e aluno ao avaliar o desempenho:

1. Comenta os erros, mas não os acertos do aluno.
2. Discute encaminhamentos somente com o aluno que apresenta dificuldades, não se comunicando com o aluno “médio” e “bom”.
3. Elogia o aluno cujas ideias são sempre repetição dos textos estudados (ABREU; MASETTO, 1985, p. 119).

Finalmente, os autores apresentam alguns comportamentos que podem influir positivamente no estabelecimento de um relacionamento professor-aluno de modo a facilitar a aprendizagem:

1. Favorece situações em classe nas quais o aluno se sente à vontade para expressar sentimentos.
2. Faz com que a composição dos grupos de estudo varie no decorrer do curso.
3. Tenta evitar que poucos alunos monopolizem a discussão.
4. Compartilha com a classe a busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, com o curso ou entre alunos.
5. Expressa aprovação pelo aluno que ajuda colegas a atingirem os objetivos do curso.
6. Respeita e faz respeitar diferenças de opinião, desde que sejam opiniões bem fundamentadas.
7. Expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa, desde que estas contribuam para o crescimento da classe.
8. Usa vocabulário que é claramente compreendido pelo aluno (ABREU; MASETTO, 1985, p. 120).

Paralelamente, condutas que podem afetar negativamente a criação de um clima relacional favorável à aprendizagem são também mencionadas:

1. Recusa-se a admitir os próprios erros diante dos alunos.
2. Recorre a todo e qualquer meio para garantir sua popularidade entre os alunos.
3. Responde com ironia ao aluno que faz perguntas pouco pertinentes.
4. Usa meios tais como ameaça de reprovação, repreensão diante de colegas, “marcação” do aluno etc., para conseguir deste um rendimento maior no curso.
5. Dá tratamento privilegiado aos alunos pelos quais tem preferência.
6. Ignora alguns alunos.
7. Desconsidera o ponto de vista do aluno; não se esforça para entendê-lo.
8. Em classe, dirige-se mais aos alunos que têm mais facilidade de verbalizar.
9. Impacienta-se sistematicamente com interrupções e digressões dos alunos.
9. Exige que o aluno fale, não se importando com o conteúdo das verbalizações (ABREU; MASETTO, 1985, p. 120).

Depois de levantar a lista de atitudes, Abreu e Masetto indicam que estas representam apenas uma parte da ampla gama de comportamentos que cercam o professor e que não são as únicas importantes porque cada situação varia segundo o contexto e o professor. No entanto, eles propõem usar suas listas como um instrumento para melhorar o desempenho do professor na aula, gerando com elas uma autorreflexão que pode levar a mudanças positivas na prática (ABREU; MASETTO, 1985).

A proposta de sugerir essa lista pode ser considerada uma forma de traduzir as atitudes propostas por Rogers, que foram expostas no início, em comportamentos concretos em sala de aula. É relevante notar a importante contribuição que isto representa uma vez que são úteis para materializar em ações a abordagem humanística na educação. Assim, os professores poderão usá-

las como ponto de partida e adotá-las ou adaptá-las quando necessário, e dinamizar as suas práticas para criar um clima socioemocional que facilite a aprendizagem.

Ao fazer leituras sobre o tema no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras encontra-se que essa é uma busca compartilhada, já que os estudos a respeito da dimensão afetiva neste campo respaldam o exposto por Rogers (1996) e Abreu e Masetto (1985). Os estudos feitos para o campo da aprendizagem de línguas aprofundam vários aspectos particulares do campo e, singularmente, acrescentam a explicação das emoções positivas e negativas que estão diretamente relacionadas com a facilitação ou inibição da aquisição de uma língua.

Arnold e Brown (2005) destacam a ansiedade, o medo, o estresse, a raiva e a depressão como aspectos que têm o potencial de comprometer a aprendizagem devido ao fato de que, por exemplo, alguns desses sentimentos estimulam condições neurológicas no lobo frontal do cérebro que impedem a memória de operar devidamente, reduzindo em grande medida a capacidade de aprendizagem.

Da mesma forma, fatores emocionais positivos tais como a autoestima, a empatia ou a motivação podem facilitar em grande parte o processo de aprendizagem

Como professores de língua estrangeira já temos muitas competências que devemos atingir. Mesmo assim, trabalhar em mais uma – a facilitação de um bom clima socioemocional – pode facilitar o alcance das outras e ser uma enorme ajuda ao invés de parecer mais uma responsabilidade. Ao mesmo tempo, o engajamento com a dimensão afetiva no trabalho docente pode conduzir a um desenvolvimento mais holístico de nossos estudantes como indivíduos e como participantes ativos uma sociedade construtiva (ARNOLD; BROWN, 2005).

Nesta seção teórica foram discutidas algumas concepções sobre a natureza da prática reflexiva, em primeiro lugar, e as características e a relevância do clima relacional em sala de aula, em segundo. Esses dois grandes tópicos constituem os dois pilares da pesquisa.

É possível articular o conteúdo tendo em vista que a ideia central é impulsionar a compreensão da relevância do clima relacional por meio da prática reflexiva, a qual já provou ser uma grande aliada do desenvolvimento profissional docente.

Na próxima seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos deste estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa. Em primeiro lugar, se expõe justificativa para este trabalho, o objetivo geral e os específicos e as perguntas de pesquisa. Em seguida, apresenta-se o estudo de caso como modelo de pesquisa escolhido. Finalmente, o contexto é descrito e os procedimentos de coleta e análise de dados são expostos.

Este trabalho justifica-se pela baixa visibilidade que o clima socioemocional ou atitudinal costuma receber na sala de aula. Isto acontece devido à concepção racionalista predominante nas ciências que, na pedagogia, implica que a aprendizagem seja considerada predominantemente como um produto da cognição e que a importância do aspecto afetivo seja ignorada (LEITE, 2006). Tal aspecto reveste-se de especial relevância na aprendizagem de uma língua estrangeira, na qual as possíveis barreiras afetivas se multiplicam por fatores como a falta de empatia com a cultura, associações negativas com a língua, insegurança, medo de se expor ao ridículo, utilização excessiva do texto guia ou aulas desmotivantes, entre muitos outros (YULE, 2014). Desta maneira, a compreensão dos professores sobre a relevância desse aspecto e de sua capacidade como agente potencializador e facilitador, embora também inibidor, da aprendizagem pode influenciar em grande medida sua prática docente. Assim, o objetivo da pesquisa é compreender o influxo da autorreflexão na consciência do clima relacional docente.

Os objetivos específicos são: entender de que maneira os professores refletem sobre o clima relacional na sala de aula, identificar as razões pelas quais o fazem e de que forma essas reflexões impactaram sua prática e consciência da dimensão emocional.

As questões que esta pesquisa pretende responder são:

- 1) Como se deu a reflexão dos docentes a partir do guia proposto?
- 2) Por quais razões esses comportamentos autorreflexivos emergiram?
- 3) Quais os efeitos do guia sobre as percepções e as práticas dos docentes relativos ao clima relacional?

A seguir, apresentamos a explicação da escolha do modelo de pesquisa de estudo de caso para abordar o assunto em questão.

3.1 Estudo de Caso

Esta pesquisa se enquadra no método estudo de caso investigativo. Ele foi escolhido porque é apropriado quando se faz um estudo com o fim de "compreender fenômenos sociais complexos" (YIN, 2010, p. 24). O estudo de caso tem como objetivo "o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente" (MARTINS, 2008, p. 10). Este autor declara que os estudos de caso compreendem a "pesquisa de fenômenos dentro de seu contexto real, onde o pesquisador não tem controle de eventos ou variáveis, pois busca apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto" (Idem, 2008, p. 10).

De sua parte, Stake (2006) afirma que os casos são fatos reais fáceis de visualizar, mas difíceis de compreender. A compreensão qualitativa de um caso demanda experimentar a atividade do caso à medida em que ocorre em seu contexto e em sua situação particular. Espera-se que a situação molde a atividade, assim como a experiência e a interpretação da atividade.

Assinalando outras características técnicas deste método, Yin (2010, p. 39) afirma que:

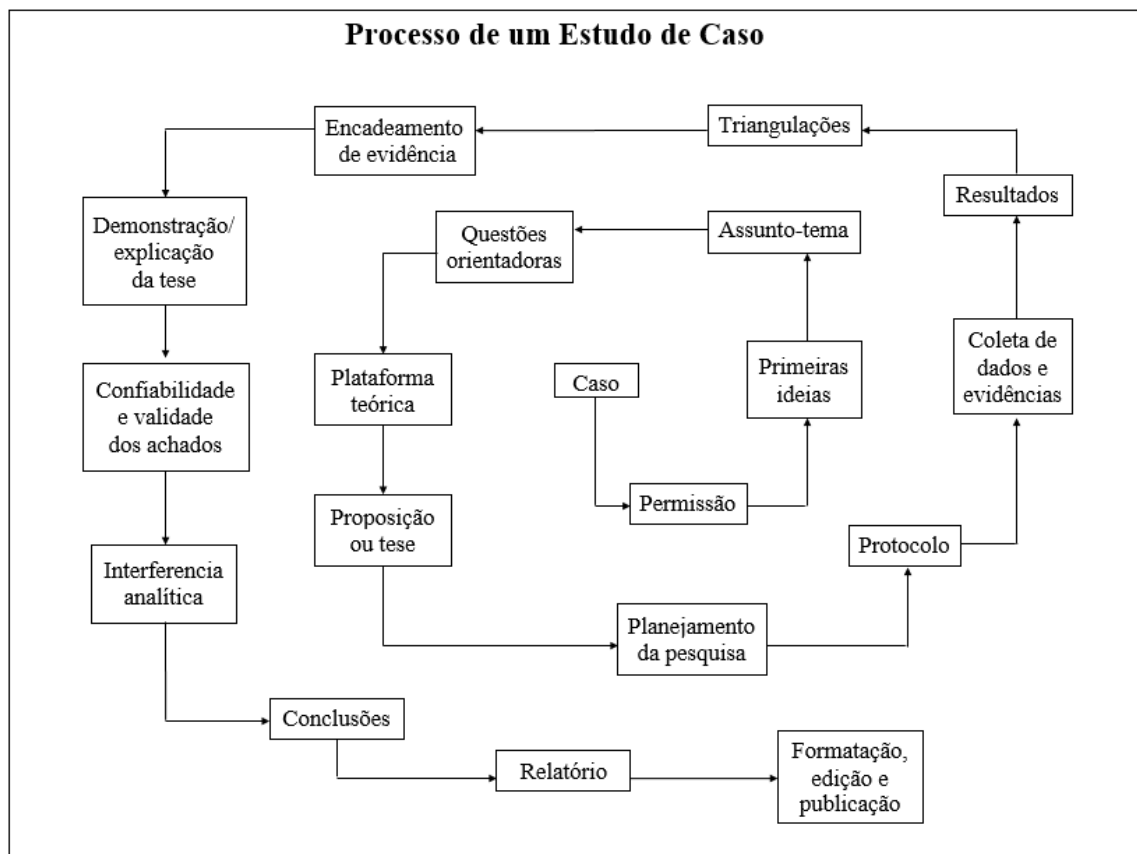
A investigação do estudo de caso

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que dados, e, como resultado
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2010, p. 40).

O estudo de caso será exemplar se a "análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos assemelhados" (MARTINS, 2008, p. 11).

O processo pelo qual se constrói um estudo de caso se mostra no fluxograma seguinte:

Figura 2. Fluxograma processo estudo de caso



Fonte: Martins, 2008, p. 18

O presente estudo de caso é enquadrado como um estudo de casos múltiplos, o que implica que vários casos são tomados e a lógica de replicação é usada com cada um deles; ou seja, o mesmo instrumento é aplicado em cada caso e espera-se obter resultados semelhantes. Quando isso acontece, eles fornecem uma base robusta para propostas de pesquisa (YIN, 2010).

3.2 Contexto da investigação

Em seguida, serão apresentados alguns dos detalhes da investigação relacionados ao contexto em que esteve imersa. O local e a duração da realização, além dos participantes envolvidos.

3.2.1 Local e duração

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará, localizada na cidade de Belém, no Brasil, no Instituto de Letras e Comunicação (ILC) com o apoio da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) desse instituto.

A ordem dos procedimentos metodológicos da pesquisa foi a seguinte. Em primeiro lugar, elaboramos um guia denominado "*guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira*", que será descrito mais detalhadamente na seção seguinte, o qual foi pensado como um instrumento por meio do qual se geraria a autorreflexão dos docentes sobre suas práticas. Depois, esse guia foi entregue a cinco professores de língua estrangeira da FALEM que aceitaram participar da pesquisa. Todos estavam ministrando um curso de língua estrangeira na faculdade. Finalmente, aplicamos aos docentes um questionário com o qual se indagou a reação deles às informações contidas no guia e a opinião que formaram sobre o instrumento. As respostas ao questionário constituem os dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos o cronograma que mostra as diferentes etapas da pesquisa, desde o momento da elaboração do guia até a resposta do questionário, coleta e análise dos dados. Os meses correspondem ao ano 2018.

Quadro 1. Cronograma metodológico da pesquisa

CRONOGRAMA METODOLOGICO DA PESQUISA							
Atividade	Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Set	Out
Elaboração do guia	X						
Entrega do guia aos professores		X					
Tempo dado aos professores para a leitura do guia		X	X	X			
Envio do questionário				X			
Tempo para responder ao questionário				X	X	X	
Coleta e análise dos dados						X	X

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os procedimentos metodológicos tiveram uma duração de sete meses. O questionário, incluído no apêndice B, é constituído de 16 perguntas. Os professores demoraram alguns meses para enviar suas respostas, o que provocou um atraso na análise dos dados.

3.2.2 Participantes

Inicialmente, foram convocados dez professores que receberam o e-mail com o convite para participar. Desses dez professores – de diversas línguas estrangeiras –, nove se mostraram interessados e responderam à mensagem. Desses nove, sete comunicaram sua disponibilidade para receber o guia, que foi entregue em formato físico e assinaram o termo de consentimento. Finalmente, dos sete professores que receberam o guia e as instruções, cinco responderam ao questionário sobre o processo suscitado por sua leitura.

A cada um dos professores participantes foram explicados a motivação e os objetivos da pesquisa. Foi-lhes explicitada a dinâmica da atividade que consistia em ler o guia para depois responder ao questionário. Os critérios para sua participação foram: ser um professor de língua estrangeira, estar disposto a participar da pesquisa e estar ministrando algum curso de língua naquele momento.

Os cinco professores de língua estrangeira participantes caracterizam-se por serem dois de inglês, um de espanhol, um de francês e um de alemão. A faixa etária dos docentes situa-se entre 23 e 37 anos. O tempo de experiência dos participantes oscila entre três e dezoito anos na docência. Todos eles têm estudos de pós-graduação terminados ou em curso.

Para facilitar a leitura da análise e manter a confidencialidade, os cinco professores receberam um nome diferente ao deles. Não foram feitas modificações no gênero. Assim, os professores se apresentam com os seguintes nomes: Miranda, Bruna, Caio, Flávia e Denise.

3.3 Guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira

Como já foi mencionado, foi elaborado um instrumento de autorreflexão em forma de guia. Tal instrumento foi construído pela autora da presente pesquisa e teve o objetivo de fazer com que os professores se sentissem instigados a refletir sobre aspectos da prática docente relativos ao clima relacional, para depois apresentar algumas sugestões e recomendações práticas para aplicar em suas aulas, se o considerassem oportuno.

A ideia de fazer o guia surgiu já que os instrumentos de autorreflexão disponíveis não tinham as características que necessitávamos para alcançar os propósitos desta pesquisa, pelo que foi necessária a criação de um instrumento próprio que tivesse as especificidades e os elementos discursivos que desejávamos.

O instrumento foi denominado *Guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira* e foi entregue a cada professor na forma de um livreto em formato físico para que pudessem levá-lo consigo e usá-lo quando julgassem adequado. A reflexão proposta pelo guia focalizou o clima relacional na aula de língua estrangeira, de modo que os tópicos e perguntas do guia abordassem vários aspectos que influenciam o estabelecimento de um clima relacional suscetível de facilitar a aprendizagem.

O guia foi dividido por tópicos, cada um com a mesma estrutura interna. Essa estrutura constitui-se da seguinte forma: em primeiro lugar, estão as perguntas iniciais que contextualizam o professor e o convidam a evocar seu conhecimento prévio do tema abordado. Depois de responder a essas perguntas, o professor se depara com um texto expositivo que descreve o tópico em maior profundidade, destaca sua relevância dentro das aulas de língua estrangeira e deixa o terreno pronto para a seção seguinte. Uma vez que o aspecto a ser tratado foi explicado, foram propostas perguntas que promovem a reflexão, levando o professor a pensar a respeito de como tratar o aspecto em questão em sua prática. Por último, no fim de cada tópico está listada uma série de exercícios, além de recomendações que poderiam ser aplicadas em aula.

Existe um aspecto do desenvolvimento do guia que é considerado relevante para o sucesso da pesquisa. Esse aspecto refere-se ao fato de que ele foi absolutamente pessoal e não foi exigido de volta em nenhum momento. Esse caráter privado favorece a liberdade de expressão nas respostas dos professores, pois trabalha com a mesma dinâmica de um diário, no qual o participante não se sente inibido para responder por medo de que suas respostas sejam lidas por outra pessoa e possa ser julgado por elas.

Os tópicos escolhidos para aparecer no guia são aqueles que foram considerados pela autora como os mais convenientes e práticos para fins das perguntas e os exercícios. Para tal escolha foram seguidos os critérios empíricos da própria observação, baseada na experiência como docente e na convivência com professores, assim como na própria vida como aluna e aprendente de línguas estrangeiras.

Os tópicos escolhidos foram:

- Tópico 1: Linguagem corporal, tom de voz e contato visual.
- Tópico 2: Padrões de interação, agrupamentos.
- Tópico 3: Tempo de fala do professor vs. tempo de fala do aluno.
- Tópico 4: Atenção individual.
- Tópico 5: Relação professor-aluno.

As informações sobre cada tópico foram obtidas de diferentes fontes, como livros, páginas web e algumas foram propostas pela própria autora. Dentro do guia, ao final de cada tópico constam as referências utilizadas para sua construção. Como a finalidade do instrumento era mais prática do que acadêmica, ele não tem uma estrutura formal, com aplicação de normas ou elementos protocolares, pelo contrário, privilegiou-se em sua construção uma apresentação muito informal e descontraída.

Os tópicos incluídos no guia, se bem gerenciados, podem favorecer o clima relacional em sala de aula (ABREU; MASETTO, 1985; FREIRE, 1997; ROGERS, 1996; MOORE, 2000; KULLOK, 2002; LEITE, 2006). No apêndice A encontra-se o guia completo para referência.

3.4 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Na presente pesquisa, foi utilizado um questionário – o qual consta no apêndice B para referência – como único instrumento de coleta de dados.

Nós elaboramos o questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha e este foi aplicado a todos os participantes. No total, constou de 16 perguntas.

O questionário indagou a respeito das reações ao guia, do processo de reflexão desses professores e se eles implementaram as recomendações que o guia apontava. Igualmente, algumas das perguntas foram pensadas, desde o começo da elaboração, para identificar os comportamentos relacionados às nove dimensões da prática reflexiva na autorreflexão dos docentes (ver seção II). Outras, como se apontou, focalizam as opiniões e ações dos docentes estimuladas pela leitura. Assim, os dados vieram das respostas aos questionários e não das respostas às perguntas do guia, que foram mantidas em sigilo. O questionário foi enviado digitalmente no mês de junho, por meio de *Google Forms*, e foi concedido um tempo de três meses para o retorno.

3.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados começou pela coleta das respostas aos questionários e a subsequente organização das respostas na dimensão a qual correspondessem. Depois, realizamos a análise de cada uma delas, detectando o comportamento característico dos professores para cada dimensão.

A seguir, consta o quadro com a correspondência entre as perguntas e as dimensões. Tais perguntas foram pensadas pela autora da pesquisa para refletir esses comportamentos que desejávamos achar na prática reflexiva dos docentes.

Quadro 2. Correspondência entre dimensões e perguntas

CORRESPONDENCIA ENTRE DIMENSOES E PERGUNTAS	
Dimensão	Pergunta para identificar a dimensão
1. Estudar a própria prática para melhora pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Refletiu sobre suas práticas de ensino? ○ Caso positivo, que reflexões foram essas?
2. Avaliar sistematicamente o próprio ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aplicou alguma das propostas para evidenciar suas próprias atuações em sala de aula? ○ Caso positivo, quais delas e de que forma as implementou? Caso negativo, porque não o fez?
3. Relacionar a teoria com a própria prática.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Questionou-se sobre quais teorias e métodos fundamentam suas práticas em sala de aula? ○ A que conclusão você chegou?
4. Questionar as crenças e teorias pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Todos os professores têm crenças que orientam sua prática. Durante a leitura do guia e seu possível reflexo na sua sala, você duvidou de alguma das suas crenças? ○ Por que você acha que isso aconteceu?
5. Considerar perspectivas alternativas e possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você acha que deveria começar a empregar novas práticas em suas aulas? ○ Por quê?
6. Tentar novas estratégias e ideias.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você variou a forma em que fornece o conteúdo? ○ Caso positivo, como? ○ Caso negativo, por quê?
7. Maximizar o potencial de aprendizagem dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você utilizou alguma nova prática ou estratégia em suas aulas? ○ Caso positivo, como? ○ Caso negativo, por quê?

8. Melhorar a qualidade do próprio ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você aplicou ou planeja aplicar algum dos métodos para evidenciar a percepção externa de suas práticas? ○ Qual?
9. Continuar melhorando a própria prática.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você conversou com colegas ou com pessoas próximas de você sobre sua prática de ensino? ○ Com que finalidade?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você procurou informações adicionais sobre alguma das questões levantadas pelo guia? ○ Caso positivo, de que tipo? ○ Caso negativo, por quê?
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Você fez algum dos exercícios ou recomendações sugeridas no guia (ou outras) que lhe ajudaram a renovar suas práticas? ○ Caso positivo, quais? ○ Caso negativo, por quê?

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Em seguida, procuramos em todas as respostas comentários que indicassem mudança de percepções e introdução de práticas novas em suas aulas. Desta forma, foram analisados os efeitos do guia nestes aspectos.

Igualmente, analisamos a opinião dos docentes sobre a relevância do clima relacional após a leitura do guia, a qual também foi investigada por meio do questionário.

Com base nessas divisões, elaborei a apresentação e análise dos dados que aparece a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A seguir apresenta-se a análise dos dados. Ela está dividida em duas subseções. Na primeira, examinamos os comportamentos dos professores à luz das nove dimensões da prática reflexiva propostas por Zwozdiak-Myers (2011, 2018). Estabelecemos, em primeiro lugar, quais foram as dimensões menos praticadas, para depois expor as mais praticadas por eles durante a reflexão que levaram a cabo instigados pelo guia e fazemos conjecturas a respeito do porquê de esses comportamentos terem emergido. Na segunda subseção, buscamos determinar quais os efeitos do guia nas percepções e práticas dos docentes tendo em conta a relação desses efeitos com o clima socioemocional.

4.1 Como se deu a autorreflexão docente: dimensões da prática reflexiva

Os dados dos questionários que foram respondidos pelos professores de língua estrangeira foram analisados, em primeiro lugar, pela ótica das nove dimensões da prática reflexiva propostas por Zwozdiak-Myers (2018). Tais dimensões proporcionaram um marco para entender como se deu a reflexão, como vimos na seção 2.

A seguir, analisamos como se dá a emergência das dimensões na reflexão dos professores segundo as respostas deles e de acordo com a descrição que a autora fornece de cada uma delas. Para cada uma das dimensões foi estabelecido um “comportamento” que indica a sua emergência na prática reflexiva do professor. Diante disso, analisamos as dimensões de acordo a sua frequência de aparição. Elas serão expostas sendo divididas em: dimensões mais praticadas e menos praticadas pelos professores.

Assim, nas mais praticadas aparecem as dimensões em que a maioria dos professores reagiram atingindo os comportamentos característicos daquela dimensão e nas menos praticadas, aparecem aquelas cuja aparição foi mínima no grupo de docentes.

4.1.1 Dimensões da prática reflexiva menos praticadas pelos docentes

Os comportamentos relacionados às dimensões 2, 3, 4 e 8 – ver o quadro 2 – são os que emergem com menor frequência na reflexão dos docentes.

Avaliar sistematicamente a própria prática é a segunda dimensão da prática reflexiva. Ela se foca na “avaliação” do próprio desempenho, só que o termo avaliação implica neste caso unicamente a observação sistemática feita com o intuito de identificar ações que precisem ser trabalhadas. A autora enfatiza que essa observação pode se constituir em um procedimento de pesquisa que conduza o professor a seu autodesenvolvimento profissional. Assim, a pesquisa-ação aparece como a opção recomendada para fazer uma sistematização do processo de identificação de aspectos problemáticos e gerar uma mudança no agir.

A pesquisa-ação é comumente o tipo de investigação usada dentro das salas de aula para identificar e solucionar dificuldades que estejam ocorrendo. A seguir, veremos como a reflexão proposta aos professores gera o possível começo de um ciclo de pesquisa-ação. Segundo Stephen Kemmis (1983 *apud* HOPKINS, 2014) a pesquisa-ação é uma forma de inquérito autorreflexivo que se faz com o intuito de melhorar o entendimento que se tem do próprio desempenho e das situações em que ele se desenvolve. Da mesma forma, Kemmis afirma “dito simplesmente, é a forma como as pessoas podem organizar as condições segundo as quais elas podem aprender com sua própria experiência”¹³. Esta definição nos permite relacionar os comportamentos emergentes dos professores como um processo semelhante à pesquisa-ação.

A pergunta número 2 do questionário: *aplicou alguma das propostas para evidenciar suas próprias atuações em sala de aula?* visou identificar a aplicação de métodos de auto-observação com o fim de eles mesmos evidenciem os aspectos de seu exercício profissional a respeito dos quais o guia indagava. O guia propôs algumas estratégias como gravar as aulas ou convidar um outro professor colega a assistir a aula para receber sua opinião, mas também foi sugerido utilizar qualquer método que eles tivessem a mão para descobrir essas questões de sua prática que ainda não tinham analisado.

O tipo de identificação de ações que eles apresentaram carece de sistematização, mas é o início de um potencial estudo metódico e com mais características de pesquisa. Poderíamos dizer que os comportamentos mostrados pelos docentes representam a semente de ações que podem levá-los a serem verdadeiros professores-pesquisadores.

Nos casos de comportamentos menos reflexivos temos uma diferenciação entre eles. Por um lado, temos uma ausência da dimensão que poderia ser catalogada como completa, porque não

¹³ “Put simply action research is the way groups of people can organize the conditions under which they can learn from their own experience”.

se observa nem ação, nem intenção de ação, nem interesse algum. Diferente do comportamento no qual não existe de fato nenhuma ação, mas existe uma clara intenção de agir no futuro. Assim, no segundo caso há uma potencialidade que não deve ser desconsiderada já que poderia representar uma melhora no desempenho desse educador em um momento posterior.

É de ressaltar que nas respostas os professores não enfocam o método a respeito do qual foram indagados, mas sim os tópicos sobre os quais refletiram. Nos três casos nos quais houve um comportamento reflexivo para esta dimensão, as respostas assinalaram os tópicos ou aspectos da prática que os docentes julgaram pertinentes.

A professora Bruna manifesta que não teve tempo de aplicar nenhuma das propostas, o que nos leva a observar não só a falta do emprego de um método de auto-observação, mas também o desinteresse demonstrado na carência de explicações ou aprofundamento do acontecimento. Esse tipo de resposta acontece ao longo de todo o questionário, sendo a atitude da professora Bruna a menos reflexiva de todos os docentes participantes. Ela não dá explicações nem evidências de ter reagido ao guia, o que permite duvidar que ela tenha lido o conteúdo do instrumento de autorreflexão.

No caso da professora Miranda houve uma auto-observação cujo método consistiu em ficar alerta a suas próprias atuações em sala de aula. Ela sugere que existiu a intenção de gravar as aulas, mas não foi possível, assim como relatou a professora Denise. As duas revelam uma disposição positiva enquanto ao processo de auto-observação.

O professor Caio diz que aplicou um método para observar suas práticas, e que foi com o intuito de avaliar os comandos das atividades a serem realizadas em sala de aula. Com essa resposta, ele manifestou ter um objetivo específico. Assim, embora não tivesse indicado um método, ele explicita um aspecto de sua atuação que foi questionado. É possível que ele tenha sentido uma falta de atenção em sua prática profissional com respeito a esse tópico do guia e por isso tenha decidido se focar mais nele.

Por sua parte, a professora Flávia se manifesta de maneira mais geral dizendo que aplicou a maior parte das recomendações contidas no guia, em particular, as relacionadas com tempo de fala, tom de voz e contato visual. A resposta não explicita o método usado e sim os aspectos de seu trabalho estudados.

Neste primeiro momento os professores são questionados a respeito dos métodos de auto-observação utilizados, ao que respondem principalmente assinalando os tópicos sobre os quais

refletiram e não a forma como os investigaram. Podemos supor que isso acontece devido a que é natural que os professores respondam utilizando os aspectos a respeito dos quais têm mais clareza, portanto, os que conseguem verbalizar com maior facilidade.

Essa incapacidade de utilizar métodos de auto-observação e sistematização das observações pode se dever a lacunas na formação. Ou seja, uma falta de instrução a esse respeito. Embora esses processos possam acontecer de maneira empírica, para que possam se tornar construções sólidas e gerar conhecimento a partir da experiência, devem ser sistematizados e continuados.

É possível que o desenvolvimento profissional nos docentes esteja mais associado com a aquisição de novos conhecimentos e não com o fato de se auto observar ou se repensar o estabelecido. Por isso não é uma prática comum entre os docentes, além de não ser fomentada pelas instituições já que, de novo, não é uma prática habitualmente considerada quando se pensa em melhorar a qualidade do trabalho docente.

A terceira dimensão, **relacionar a teoria com a própria prática**, faz parte da concepção do que compreende o profissionalismo na docência. A conexão entre estes dois aspectos se vê refletida na motivação dos professores por levar a cabo pesquisas em seus contextos de trabalho. Segundo Lawrence (1975), o objetivo deste processo é a consolidação do critério profissional dos docentes. A pesquisa em educação enfatiza a necessidade de os professores desenvolverem a capacidade de refletir cuidadosamente para, dessa forma, reforçar seu perfil profissional. Tal critério justifica sua relevância no fato de ser a base das escolhas do professor, que com o tempo vai desenvolver suas próprias teorias e crenças tendo como ponto de referência seu trabalho. Essa capacidade de atuar de acordo com o contexto demonstra o que Schön (1987) denomina como conhecimento em ação. Em seguida, é preciso passar do conhecimento em ação à reflexão em ação, que consiste em submeter o exercício profissional a um questionamento sistemático que leve os professores a poder fornecer embasamento para suas atuações. A intenção deste questionamento é que eles garantam que estão fazendo todo o necessário para melhorar a qualidade do seu ensino. O processo consistiria em que o professor retome um acontecimento vivido, reflète sobre o ocorrido, o questiona e, com base nisso, desenvolve seu entendimento profissional. Esse procedimento permite aos professores fundamentar, elaborar e validar a teoria por meio de sua própria experiência (ZWODIAK-MYERS, 2011).

Desta maneira, relacionar a teoria com a prática compreende confrontar o exercício docente com o conhecimento teórico e metodológico disponível para criar uma ponte que possibilite

legitimar as atuações em sala de aula dando-lhes fundamento ou ainda formular novas teorias provenientes de experiências educativas bem-sucedidas. A existência de alguma associação entre teoria e prática, seja validação, fundamentação ou elaboração, indicará a presença da dimensão no processo reflexivo do professor.

A pergunta: *questionou-se sobre quais teorias e métodos fundamentam suas práticas em sala de aula? A que conclusão você chegou?* visou identificar se as informações dadas para eles geraram algum tipo de confronto ou fizeram com que eles relacionassem algo do que estava escrito ou do que observaram com a teoria proporcionada ou já conhecida por eles. De maneira muito ampla se perguntou pelas conclusões dessa consideração, caso houvesse.

Em geral, é possível observar nas respostas da maioria dos professores uma identificação com o posicionamento teórico do guia. No entanto, nenhum deles proporcionou uma resposta que demonstrasse uma compreensão profunda de princípios teóricos que fundamentem a prática, o que sugere que existe uma carência nesse sentido.

Contudo, foi comum a todos o interesse de querer contar com uma ampla gama de princípios que fundamentem suas ações, o que demonstra um interesse no seu desenvolvimento profissional.

A Miranda diz que conseguiu compreender o porquê de ela utilizar as estratégias que comumente aplica em sala de aula. Dito de outro modo, o guia proporcionou o embasamento teórico para suas atividades habituais. Isto significa que houve um confronto entre teoria e realidade que resultou na validação das atividades do professor com o exposto no guia. A professora Flávia manifesta o desejo de aprofundar a busca teórica. Isto sugere uma necessidade de conhecimento teórico para compreender melhor o contraste que precisa ser feito entre suas ações e a teoria. Ela ficou com o interesse de conhecer mais sobre o que apareceu no guia, o que é prova da vontade de expandir o conhecimento teórico.

A professora Denise demonstra com sua resposta que tem clareza sobre as teorias que respaldam as atividades que realiza em suas aulas. Com isto evidencia um contraste entre teoria e prática e uma reflexão teórica prévia à leitura do guia, já que na sua fala não faz referência direta aos tópicos do guia. Ela explicita que procura métodos que coloquem o aluno no foco da atenção, e assinala que as abordagens de sua preferência são a comunicativa e a socio-interacional.

O professor Caio, por sua vez, afirma que se questionou, mas não explicita nem se posiciona com respeito a nada. Ele não fornece nenhuma resposta; assim, não dá espaço para identificar se houve algum tipo de contraste com a teoria.

A professora Bruna afirma que houve um questionamento teórico, mas a postura dela parece independente do instrumento. Quer dizer, não existe na sua resposta um posicionamento em relação à informação proporcionada. Do mesmo modo, não é possível declarar que houve legitimação ou fundamentação das práticas, ou seja, não há uma associação entre teoria e ação.

Diante da pouca expressividade dos professores a respeito das teorias que enquadram suas práticas podemos conjecturar que durante sua formação eles não construíram um quadro teórico e conceitual robusto que pudessem utilizar para fundamentar suas ações. Também, porque isso requereria uma auto-observação de práticas e posterior reflexão que, como vimos na dimensão apresentada antes, eles não realizam.

Podemos considerar que talvez os professores percebem a teoria como um conjunto de ideias abstratas sem aplicação direta e por isso não fazem a conexão entre o que acham importante, seus comportamentos e as teorias disponíveis no seu campo. Também, pode existir uma falta de incentivo para que os professores criem suas próprias teorias, o que implicaria conhecer o que já tem sido escrito e, além disso, ter clareza sobre os fundamentos da própria prática.

A seguinte dimensão discorre sobre as crenças e as teorias individuais que respaldam a atividade de cada professor. É denominada **questionar as crenças e teorias pessoais** e é a quarta dimensão da prática reflexiva. Todo esse conjunto de convicções abrange tópicos como a natureza do conhecimento, o papel do professor na sala de aula e como acontece a aprendizagem nos estudantes (ZWOZDIAK-MYERS, 2011). A este respeito Zeichner e Liston (1996) advertem que estas teorias pessoais se articulam quando os professores refletem e podem perceber inconsistências, obstáculos ou concepções erradas em seu agir. Quando tudo isso é percebido é possível modificar esses aspectos negativos para seu desenvolvimento profissional. Caso isso não aconteça, o professor corre o risco de cair em más práticas, repetição e ações infundadas (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

A pergunta número 4 do questionário: *Durante a leitura do guia e seu possível reflexo na sua sala, você duvidou de alguma das suas crenças?* visou identificar se eles são cientes das convicções que orientam seu trabalho e se durante a leitura do guia sentiram que a informação proporcionada de alguma forma contrariava os posicionamentos de eles sobre o que acham correto e incorreto em sala de aula.

O comportamento relativo a esta dimensão foi conferido ao identificar nas respostas o reconhecimento a um conjunto de crenças ou uma menção a elas, seja para se posicionar a favor ou contrário ao que lhes estiver sendo mostrado.

Observa-se que, em geral, eles não foram muito além de fazer uma referência concisa que reafirmava uma identificação com o que estavam lendo. As apreciações não foram específicas, e embora algumas delas indicam que eles reconhecem um sistema de crenças próprio, em nenhum caso houve uma descrição complexa ou uma verbalização que sugerisse uma consciência profunda a esse respeito. Isso aponta para uma possível falta de distinção consciente das convicções profissionais deles.

O professor Caio se mostrou como o mais reflexivo por identificar práticas conscientes e inconscientes em sua prática, seguido das docentes Miranda e Flávia que se limitaram a se sentir identificadas com a abordagem do guia. Por sua parte, Denise faz uma apreciação superficial indicando que o docente só se transforma se transformar sua mentalidade, e Bruna continua respondendo que não teve tempo de fazer essa reflexão.

A professora Miranda faz uma reafirmação de certas crenças ao identificar dentro do guia posicionamentos semelhantes àqueles aos quais adere e sugestões de atividades que já fazem parte do seu repertório habitual. Também se observa a vontade de aplicar estratégias novas que apareceram na leitura, provavelmente apoiada na ideia de que elas estão em consonância com suas convicções de como deve ser a educação e, portanto, podem ser aplicadas. De maneira semelhante, Caio se sente identificado com a abordagem do guia por já ter adotado práticas semelhantes às nele contidas. Aliás, reconhece na leitura atividades ou ações que já tinha aplicado de maneira inconsciente, ou seja, seguindo a intuição e não a teoria. No caso, ele faz referência ao conjunto de crenças de maneira indireta.

Assim como Miranda, Caio mostra uma reafirmação de crenças, só que ele faz uma diferenciação entre as que chama de conscientes e inconscientes. O docente fala de práticas inconscientes, e sobre isso poderíamos indicar que se trata de ações que os professores levam a cabo seguindo precisamente essas convicções – que as vezes não são evidentes ao próprio professor – que se materializam nas decisões e nas reações que eles tomam frente a sua sala de aula.

Flávia assinala que não aplicou as sugestões, mas que elas estão em consonância com o que ele acredita ser seu papel como docente. Com essa afirmação ela faz uma menção direta a suas crenças e a como encontra ressonância com o que está dito no guia.

Denise responde à pergunta com uma frase sobre a importância de o professor repensar as crenças, mas não se refere diretamente a nenhuma de suas próprias crenças ou aos pensamentos que o guia suscitou respeito a elas. Por isso, não há informação suficiente para considerar se houve um confronto de teorias pessoais levantado pela leitura do guia.

Bruna diz que não duvidou de suas crenças porque não teve tempo de refletir.

Essas respostas evidenciam uma falta de consciência em relação ao que se acredita, aos princípios que guiam a prática, sejam eles teóricos ou empíricos. Isso pode se dever ao fato de que eles não costumam ter uma aproximação reflexiva e introspectiva de suas práticas e de seu atuar. Não é possível se questionar sobre o que não se tem clareza. A formação docente comumente não ensina aos futuros professores sobre aspectos relativos à construção da identidade docente, a qual está primordialmente conformada pelas crenças, nem enfatiza a importância de se auto observar como método de aperfeiçoamento das práticas.

Melhorar a qualidade do próprio ensino é a oitava dimensão da prática reflexiva. Dentre os vários aspectos que compõem o exercício docente, esta dimensão enfoca a metodologia. Assim, ela se baseia na premissa de que o que o professor ensina – conteúdo – é tão importante quanto o como ensina – metodologia – (SHULMAN, 1987). Os docentes devem adquirir os conhecimentos e as bases e devem explorar formas para transformar esse conhecimento em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes (ZWOWZDIK-MYERS, 2011). A pergunta: *você aplicou ou planeja aplicar algum dos métodos para evidenciar a percepção externa de suas práticas?* procura indagar a respeito dos processos pelos quais esses educadores avaliam seu desempenho ou pelo tipo de ações que eles realizam para saber se a forma como estão ensinando está sendo a mais apropriada para seus alunos. Tudo isso os leva a garantir a constante melhora de seu proceder pedagógico.

Foi perguntado aos cinco docentes se aplicaram algum dos métodos que o guia propôs para evidenciar suas práticas. A dimensão foi caracterizada pela aplicação ou pelo interesse em aplicar alguma delas ou outras além das contidas no guia.

A oitava dimensão, junto com a nona, garante o caráter contínuo do processo levado a cabo nas sete primeiras dimensões. Esse foco na autoavaliação (oitava dimensão) e na procura constante de formas de revisar e a renovar a prática (nona dimensão) é o que pode assegurar o desenvolvimento profissional e evitar que haja um estancamento do exercício docente.

No caso, o retorno dos professores foi insuficiente, já que só um deles afirma que de fato aplicou um método para se autoavaliar. Este resultado parece evidenciar que os docentes não atentam para esse aspecto, pois não se mostram atuante a respeito dele, nem expressam ser conhecedores de técnicas que possam usar a posteriori.

A professora Miranda se mostrou como a mais ativa em termos de se autoavaliar ao já aplicar vários métodos para fazê-lo. Ela foi a única que de fato levou a cabo uma tentativa de avaliar seu desempenho. Embora ela expressasse que não aplicou nenhum dos métodos contidos no guia, explicou que tem seu próprio método ao fazer avaliações periódicas com seus estudantes para que eles deem sua opinião sobre coisas como a metodologia, o conteúdo, a professora etc. Tal prática visa à continuidade do processo reflexivo já que é uma ação concreta para saber como é que está sendo a recepção de seu trabalho docente e, além disso, é prova do interesse em melhorar seu desempenho.

Denise expressou seu desejo por se gravar para observar seus comportamentos em sala de aula, assim como Flávia, que diz que deseja aplicar um método, mas não especifica qual. Nestes dois casos unicamente se observa o interesse numa possível futura aplicação de métodos de autoavaliação.

A respostas de Caio sugere que não compreendeu a pergunta; e Bruna só responde negativamente, ou seja, que não aplicou nem planeja aplicar nenhum método.

Esta dimensão, assim como a segunda, se baseia no interesse de estudar as próprias práticas, mas sempre a partir de uma perspectiva externa, seja dos estudantes, de um colega etc.

Os resultados mostram que só uma docente costuma pedir a seus estudantes fazerem uma avaliação sobre o seu desempenho e de alguns aspectos da aula em geral. Essa tendência à falta de aplicação de táticas para conhecer as percepções externas de suas práticas pode ser causada por uma carência na formação. Quando não se ressalta o alcance desse processo como método para o desenvolvimento profissional, o docente demora muito em otimizar o seguimento a suas ações e em estabelecer uma maneira de saber como está sendo recebido o que ele está ensinando.

O que os comportamentos menos observados nos docentes – auto-observação e auto estudo, consciência sobre suas crenças, embasamento teórico para as práticas – têm em comum é que todos são relativos à introspecção e à reflexão. De maneira direta ou como consequência delas, esses comportamentos estão ligados a processos de autorreflexão levados a cabo visando o crescimento profissional. Existe, certamente, uma lacuna na formação docente a respeito deste âmbito do

trabalho do professor, por demais fundamental para adquirir a capacidade de transformação adaptativa que requerem os contextos educacionais em constante mutação.

4.1.2 Dimensões da prática reflexiva mais praticadas pelos docentes

Os comportamentos relacionados às dimensões 1, 5, 6, 7 e 9 são os que emergem com maior frequência na reflexão dos docentes.

Refletir, de maneira geral, faz referência ao fato de pensar cuidadosamente sobre alguma coisa. Para compreender melhor o que implica realmente essa ação, de quais operações ela se compõe, o filósofo John Dewey (1933) descreve o processo pelo qual a reflexão acontece. A dimensão número um: **estudar a própria prática para aperfeiçoamento pessoal** é a dimensão inicial da prática reflexiva e ela diz respeito ao primeiro momento desse processo de reflexão.

Segundo o autor, é a partir do pensamento que se pode desencadear a reflexão. Esse pensamento é o indicador de que uma situação está sendo considerada e que mais adiante ela pode se converter em um elemento que gere perplexidade, o que desencadeia o processo de reflexão de cinco passos proposto por ele: problematização, sugestões, raciocínio, hipótese e ensaios (DEWEY, 1933).

Segundo o filósofo, a diferença entre o pensamento que é reflexivo e o que não é, é que o pensamento reflexivo leva ao conhecimento, enquanto outro tipo de pensamento pode mostrar uma sucessão lógica, mas não leva à geração de conhecimento. Desta forma, o processo de procurar propositalmente a fundamentação de uma crença e de examinar se tal fundamento é adequado para respaldá-la chama-se de pensamento reflexivo e tem por si só um valor educativo (DEWEY, 1933).

Ao pensarmos esse processo reflexivo aplicado à prática docente, fica evidenciado que, segundo Bloom (1956), para que a reflexão docente possa acontecer são necessárias certas habilidades, tais como observação certa e raciocínio lógico. Falando disso, LaBoskey (1993) considera que o professor deve poder descrever e analisar as características estruturais de uma situação de ensino. Assim, percebemos que observar, raciocinar e descrever podem ser consideradas as etapas iniciais da prática reflexiva na docência. Também Kolb (1984) faz referência ao ponto de início da reflexão quando descreve o processo da aprendizagem experimental. Ele afirma que as experiências concretas fornecem a base para as observações e consequentes reflexões. Para ele, nesse processo de aprendizagem contínuo o aprendente muda de

ator para observador e passa a se envolver com fatos e a ter um desprendimento analítico em relação a eles, o que gera uma forma de experiência nova sobre a qual é possível refletir e conceituar.

Para identificar a atividade relativa a essa dimensão perguntamos aos professores se eles achavam que houve reflexões e quais foram esses elementos relativos a seu exercício profissional que cada um deles colocou em consideração e se conseguem detalhá-los.

Observamos que na maioria dos casos se encontrou uma disposição favorável à observação da própria prática. Contudo, cada professor experimentou diferentemente e demonstrou uma habilidade diferenciada em cada dimensão, que se evidencia no tipo de descrição que faz. Embora todos os passos do processo – observação, raciocínio, descrição – estejam relacionados, são capacidades que tem um caráter independente e que podem ser desenvolvidas em maior ou menor medida dependendo do docente.

Os docentes Miranda, Caio e Flávia manifestam uma maior atividade reflexiva com respeito a sua prática que as professoras Bruna e Denise.

Miranda não detalha os elementos detectados por ela, mas a exposição das temáticas atesta que foi atribuída uma grande atenção à questão, que diz respeito à capacidade do professor de identificar e raciocinar sobre suas experiências.

O professor Caio dá uma resposta que aponta à capacidade de concretizar a experiência e a observação em uma descrição do fenômeno em análise. Como é indicado acima, considera-se vital que o professor possa elucidar as características estruturais da situação de ensino sobre a qual trata sua reflexão.

Já a professora Flávia manifesta que os aspectos sobre os quais refletiu nunca antes tinham sido considerados por ela. Isso mostra observação e reconhecimento de que existem vários pormenores de seu proceder que estão em consideração, mas parece ser que o que mais chama a atenção dessa professora é o fato de ela nunca ter se posicionado reflexivamente com respeito a eles em sua experiência docente. Temos aqui um olhar mais voltado ao desprendimento analítico que se leva a cabo não só para identificar e avaliar certas questões da prática, mas também para evocar experiências reflexivas anteriores e identificar sobre que têm sido e de que tipo. Esse processo também envolve uma parte emocional já que é preciso pensar e trazer a experiência vivida antes de avaliá-la (BOUD; KEOGH; WALKER, 1985).

Por sua parte, as professoras Bruna e Denise não demonstram ter dedicado algum o tempo de considerar uma situação de ensino que lhes chamasse a atenção ou lhes causasse perplexidade.

Isto foi corroborado nas suas respostas. Assim, Bruna indica que houve reflexão, mas não faz nenhum comentário a respeito disso, o que nos leva a duvidar da validade de sua resposta. Poder-se-ia supor que isso deve-se à falta de capacidade de descrever a situação de ensino em análise, à ausência de uma reflexão com as condições consignadas previamente – observação, raciocínio – o que lhe impede aprofundar a ideia – descrição – ou mesmo à falta de interesse e comodismo para responder à pergunta. Essa conjuntura respalda o estabelecimento das condições já mencionadas, que servem para legitimar a presença de uma reflexão que possa ser de fato estudada, o qual não é o caso.

Denise responde que não levou a cabo nenhuma reflexão porque não teve tempo. Achamos que esta resposta implica, de igual forma, uma observação do que acontece a respeito de sua ação, ou seja, sugere que ela é consciente da automatização com que desenvolve atividades em suas aulas. Portanto, ainda que nesse caso não se possa falar da reflexão em si, é possível dizer que essa docente, minimamente, tem a capacidade de observar o que acontece com sua prática.

Este, o primeiro passo da reflexão, é realizado com relativo sucesso. Os professores demonstram interesse e boa capacidade de raciocínio e descrição de fenômenos. É possível afirmar que o resultado mostra as habilidades dos docentes para refletir e da potencial capacidade que eles têm de aprofundar a reflexão e fazer conexões mais complexas.

No entanto, como mostramos antes, as dimensões 2, 3 e 4, que implicam uma continuação e sistematização da reflexão que deveria seguir a este primeiro momento, não acontecem. Tal vez porque isso requereria uma preparação e uma dedicação de tempo e esforço que esse processo reflexivo não recebe.

Tendo em conta que a maioria dos professores participantes da pesquisa tem um número considerável de anos de experiência, além de estudos de pós-graduação, observa-se o grande potencial e interesse que eles demonstram para refletir e se envolver nesse processo de crescimento profissional, mas também evidencia-se a carência de fomento tanto acadêmico quanto institucional em relação a este aspecto do desenvolvimento docente.

As seguintes três dimensões mais praticadas pelos professores foram a quinta, a sexta e a sétima. A razão de elas terem sido atingidas quase que conjuntamente é que são muito próximas umas das outras e isso faz com que aconteçam de maneira mais ou menos simultânea.

A quinta dimensão, **considerar perspectivas e possibilidades alternativas**, cuida da disposição docente de ponderar vários ângulos de um mesmo argumento e de estar aberto a

considerar possibilidades alternativas. Isso requer uma marcada vontade de escutar várias opiniões e reconhecer que é possível que os pontos de vista e crenças próprios não sejam “corretos” (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

Nesta dimensão, na ideia de considerar perspectivas e possibilidades alternativas subjaz a concepção de que parte do processo reflexivo implica que os professores se questionem sobre por que atuam da maneira como o fazem (ZEICHNER E LISTON, 1996). Tal questionamento pressupõe suspeitar das coisas que comumente se presumem para conseguir “desarmar” essas conjecturas e vê-las desde distintas perspectivas. Esse tipo de atitudes se evidencia de maneira mais notória em docentes que estão abertos ao auto estudo e às mudanças (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

A pergunta: *você acha que deveria começar a empregar novas práticas em suas aulas?* visou identificar se eles consideraram a implementação de novas estratégias em suas aulas. A presença será marcada pela receptividade deles à variação. Os professores Miranda, Caio e Flávia, se mostraram receptivos e dispostos a realizar mudanças e até animados para fazê-las.

Já a professora Miranda denota com suas respostas a emergência de dois aspectos que dizem respeito à abertura a introduzir mudanças em seu atuar e pensar. Ao afirmar que “é preciso diversificar as estratégias usadas de acordo com os alunos”, ela demonstra entendimento da base do princípio de abertura e inclusão. Por sua parte, nas respostas do Caio é possível identificar abertura ao auto estudo e desejo de empregar estratégias inéditas para ele, já que indica que tem interesse em aplicar as técnicas sugeridas no guia devido a que isso “está em consonância com suas práticas e sua visão do ambiente de sala de aula”. Flávia passa diretamente à aplicação. Sua resposta “já comecei com as sugestões dadas no guia” reflete uma atitude de abertura em ação.

A professora Bruna, na apreciação geral que faz na resposta 5, se mostra favorável à implementação de novidades. No entanto, na reflexão proposta com o guia, ela “não tem tempo” de aprofundar-se na percepção ou no estudo do seu exercício docente. Portanto, não há evidência de uma consideração de novidades. De igual maneira, com a Denise não é possível considerar que houve uma reflexão sobre seu desempenho que derive em demonstração de abertura para implementar novidades em sala de aula. Não existe uma ponderação real de alternativas. Na sua resposta, ela só proporciona sua opinião sobre uma ação ideal ao falar que “sempre devemos empregar novas práticas”.

A partir daqui, vemos como as dimensões se voltam para as implicações práticas, que são produto da reflexão. Trata-se do desenvolvimento profissional autónomo motivado pela reflexão que se origina no plano do pensamento e gradativamente vai passando para o plano da ação. Consideramos que houve uma resposta favorável ao encontrar que três dos cinco professores participantes avançaram para o plano da ação mostrando implicações no seu desempenho em sala de aula.

A sexta dimensão, **testar novas estratégias e ideias**, faz referência ao momento em que os professores se fazem perguntas que derivam de seus contextos de trabalho e de seus próprios interesses. Eles demonstram uma postura ativa a respeito de seu desenvolvimento profissional ao procurar encontrar novas táticas que os ajudem a resolver seus questionamentos. Esta dimensão implica na busca de soluções ou táticas para às inquietações do docente. Dentro desta lógica, implementar estratégias inovadoras resulta em que os docentes se apropriem de sua prática e com o tempo internalizem novos conhecimentos. O processo anterior, além de diversas perspectivas, lhes concede autonomia para tomar decisões informadas em sala de aula a partir do seu critério profissional (ZWOZDIK-MYERS, 2011). Segundo Dewey (1933), quando os docentes não conseguem experimentar novos exercícios ou perspectivas e aceitam sem duvidar a “sabedoria herdada” caindo no que ele denomina de ‘ação rotineira’. Tal rotina consiste em que o educador acolha as formas mais habituais de resolver as diferentes questões que a docência lhe apresenta, assim, ele enfrenta tudo de maneira igual e automática. Nesse caso, não existe nem a tentativa de experimentar outras opções.

Para identificar a ação dos professores em relação a esta dimensão, lhes perguntamos se incluíram alguma novidade em suas aulas, em particular, com respeito à maneira como fornecem o conteúdo. Esse aspecto representa uma parte muito característica do exercício docente de cada um; por isso, inovar nesse componente é significativo. Em vista disso, a presença da dimensão será marcada pela implementação de alguma novidade na prática que apareça como fruto de uma reflexão prévia derivada do guia sobre as necessidades de seu contexto ou seu próprio interesse como profissional.

Observamos nas respostas uma clara tendência dos professores a aplicar as recomendações do guia no tópico padrões de interação. Essa parece ser a seção que mais chamou a atenção deles ao ver que quatro dos cinco aplicaram as recomendações a esse respeito. Modificar as dinâmicas

entre os agentes envolvidos em sala de aula representa uma mudança que imediatamente repercute no comportamento dos alunos, como os professores constatam em suas respostas.

A respeito das ações específicas empreendidas pelos professores, percebemos que a maioria dos docentes aplicam novos padrões de interação e fazem algum comentário aprofundando sobre como foi a experiência.

O professor Caio demonstra uma leitura e um entendimento do contexto, além de clareza nos objetivos que deseja estabelecer para seus alunos ao inserir novas dinâmicas prestando atenção às respostas dos alunos e procurando observar e analisar o que acontecia. Ao final, afirma que os resultados foram positivos. Também, pela mesma linha de raciocínio, a professora Flávia coloca a informação encontrada no guia a serviço de seu contexto e seus interesses, aplicando só o que mais atendia a suas necessidades. É possível ver uma inserção consciente de novas estratégias quando diz que seguiu as instruções do guia sobre padrões de interação e ao especificar que se focou naqueles que tinham a ver com os trabalhos em grupo que são os que mais utiliza em suas aulas.

A professora Miranda proporciona uma resposta na qual se pode ler um interesse em melhorar seu desempenho e em proporcionar mais estímulos cativantes para seus alunos, apesar de que diz que o efeito não foi o desejado. Mesmo que a estratégia não tenha dado resultados positivos, talvez porque as características do público não eram as propícias para esse tipo de atividade, dá para perceber que o foco dela não está só em empregar um exercício novo. A sua atenção se centra em comprovar se ele foi efetivo nesse contexto, o qual demonstra um processo reflexivo e uma atitude de abertura que estão em favor das necessidades específicas da prática. Essas atitudes revelam uma postura ativa e um comprometimento com seu desenvolvimento profissional. Aconteceu de maneira semelhante com a professora Denise, a qual percebeu que obteve um resultado que desejava. Denise diz que minimizou sua fala durante a aula para variar e multiplicar os padrões de interação e assinala que com isso conseguiu que os estudantes falassem mais.

Podemos observar nestes casos que, quando as alterações à prática são implementadas como parte de um processo reflexivo, o professor não pressupõe que a atividade vai dar certo, mas ele acompanha o processo e reflete sobre as implicações do exercício, constatando qual foi o resultado e se foi desejável.

Finalmente, a professora Bruna não teve nenhuma reação ao incitamento do guia a realizar novas atividades. Ela responde que não teve tempo de aplicar nenhuma das sugestões.

A falta de interesse nas inovações poderia indicar uma tendência à ação rotineira, ou seja, a responder de maneira automática aos desafios docentes sem considerar outras opções. Também, pode demonstrar um possível desinteresse da professora em responder à pergunta.

Maximizar o potencial de aprendizagem de todos os estudantes é a sétima dimensão e ela trata de como é essencial que os professores trabalhem para garantir que todos os estudantes descubram e sejam cientes de todo seu potencial, independentemente de suas circunstâncias ou sua origem. Isto pode ser evidenciado de muitas formas numa sala de aula, tendo o professor uma vasta gama de possibilidades para conseguir potencializar as capacidades de todos os estudantes. No entanto, na presente pesquisa, essa atitude foi reconhecida na multiplicação do *input* por parte do docente, que é um dos muitos caminhos na busca pela inclusão e o tratamento diversidade na educação.

No centro desta dimensão se encontram os princípios de igualdade e inclusão. Ela faz referência à consciência docente de que a realidade agora representa um desafio já que são cada vez mais diversas as necessidades dos estudantes, e os estilos de aprendizagem, e as aspirações diferem muito entre eles (ZWOZDIAK-MYERS, 2011). Tal consciência promove no professor o dever de dinamizar a sala de aula de maneira a potencializar as capacidades de todos seus alunos. De igual forma, existe um claro interesse, que se reflete nas políticas educativas emergentes, em aplicar metodologias que permitam aos estudantes desenvolver uma maior autonomia sobre sua aprendizagem.

Segundo Paula Zwozdiak-Myers (2011), existem certos fatores que os docentes deveriam ter em conta para se pensar e planejar o progresso educativo dos seus alunos. Entre esses fatores estão o conhecimento dos estudantes, o conhecimento de uma variedade de perspectivas sobre como acontece a aprendizagem, o que se concebe como progresso de um estudante na área e quais são as exigências que enfrentam certos estudantes. Essa dimensão também requer que os educadores reconheçam que todos seus alunos têm as mesmas oportunidades de aprender e aceder à educação.

No indicado acima observa-se que esta dimensão tem vários aspectos relacionados com a consciência da diversidade em sala de aula e com as ações para disponibilizar o acesso à aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, de todos os elementos relativos a essa dimensão, nesta pesquisa, o foco está em maximizar o potencial de aprendizagem por meio da multiplicação de oportunidades e da variação do *input* que os estudantes recebem. Isso, motivando ao docente,

por meio do guia, a introduzir diferentes práticas em suas aulas e a observar questões de seu trabalho, focados no clima relacional, que podem melhorar.

Por conseguinte, indagamos, de maneira geral, se houve uma multiplicação do *input* ou variação no exercício docente suscitada pelo guia.

Os resultados indicam que a maioria dos docentes participantes variaram a forma como ministraram suas aulas, seja mudando sua linguagem corporal, seu tempo de fala ou as interações que suscitaram em sala. Esse é um primeiro passo para que os docentes sejam cientes das vantagens da multiplicação de *input* em suas aulas e para que haja uma progressiva diversificação das estratégias, a fim de que possa haver um maior impacto nos diversos estilos de aprendizagem nas aulas e que se possa suprir as necessidades de uma gama mais ampla de estudantes.

Do mesmo modo, verificamos que a maioria dos professores mostraram características de uma prática reflexiva. A professora Miranda indica que mudou a dinâmica do seu discurso para não falar desnecessariamente, como percebeu que fazia em certas ocasiões. Essa é uma estratégia que gera uma mudança nas interações da aula, mas que também leva o foco do professor para o estudante, fomentando a participação e a autonomia. Com essa simples ação percebemos uma mudança real em favor da aprendizagem dos alunos. Denise suscitou uma mudança na dinâmica do seu grupo e com isso conseguiu diversificar as oportunidades de aprendizagem por meio da interação entre os alunos da turma. Ela aumentou e variou o tempo que passaram interagindo entre eles.

A docente Flávia enuncia que usou diversas estratégias, e diz que as mais efetivas foram as relativas à linguagem corporal, tom de voz e contato visual. Mostrando que leu o guia conscientemente e decidiu utilizar vários dos exercícios nele contidos, analisando quais eram mais efetivos para seu contexto de acordo com seus objetivos. Há uma introdução de ações diferentes aplicadas de forma consciente.

Caio fornece uma resposta ambígua que não faz referência a mudanças em sua aula. Essa resposta não responde à pergunta feita, pelo que parece existir um problema de interpretação do questionamento. Contudo, como foi feito em dimensões anteriores, é possível utilizar a resposta a outras perguntas para indagar se houve ou não presença da dimensão. No caso, na pergunta 6, o professor afirma que modificou os padrões de interação para que houvesse mais participação dos estudantes, o que representa uma inovação nas práticas.

Como já fez antes, a professora Bruna responde que não aplicou nenhuma estratégia por falta de tempo.

Do comportamento observado nestas três dimensões podemos concluir que existe uma abertura e uma boa disposição dos docentes para receber e adotar as novidades propostas. Igualmente, eles conseguem fazer uma leitura do contexto e das necessidades para aplicar as novas estratégias com fundamento e propósito. Esse comportamento é típico do processo de melhoramento contínuo que se caracteriza por dar seguimento às práticas para continuar com as que são exitosas e modificar as que não apresentam resultados favoráveis.

É perceptível que os professores se sentem mais à vontade com esta parte mais ativa e prática do processo de desenvolvimento profissional. Isso fica evidente ao ver que a resposta deles a esta provocação do guia foi muito positiva, que eles se sentiram identificados, confortáveis e encorajados para introduzir mudanças em suas aulas.

Eles fizeram mudanças tanto nas interações quanto em suas ações e até modificaram seus comportamentos na aula. Provavelmente se a pesquisa tivesse durado mais tempo, teríamos observado muito mais experimentação dos professores com seus alunos. Esperamos que se sintam entusiasmados para continuar se avaliando e testando novas táticas nas aulas.

Finalmente, a última dimensão na qual se observou um comportamento ativo foi a nona: **continuar melhorando a própria prática**. Nessa dimensão se visualiza o caráter contínuo do processo de reflexão e autoestudo. Assim, vemos que a exigência de uma educação continuada nos professores responde à necessidade de conceber o desenvolvimento profissional docente como um processo incessante e indispensável que leva a compreender as demandas educacionais em constante mudança e a adquirir o conhecimento necessário para enfrentá-las com profissionalismo (ZWOZDIK-MYERS, 2011).

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) assinala que a educação dos docentes deve ser percebida como um processo que se leva a cabo ao longo de toda a vida, ou seja, aprender a ensinar e ser um bom educador é uma capacidade que se adquire gradualmente. A este respeito Day (1999) indica que continuar com o desenvolvimento profissional compreende o processo pelo qual sós e com a ajuda de outros, os professores revisam, renovam e estendem seu compromisso como agentes de mudança e adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom exercício e planejamento docentes.

As perguntas feitas para indagar pela presença desta dimensão foram três e procuraram saber se eles discutiram seu trabalho com outras pessoas, se buscaram informações adicionais às apresentadas no guia e se renovaram suas aulas bem com as atividades sugeridas ou com outras suscitadas pela reflexão. Cada uma das respostas pode ser relacionada com a concepção de desenvolvimento profissional proposta por Day, na qual se enfatiza a ajuda de outras pessoas, a revisão e a renovação das práticas, ao mesmo tempo em que se consolida o compromisso com o trabalho.

De modo geral, as respostas dos professores revelaram um panorama positivo, já que se percebem atitudes como compromisso, dinamismo e motivação nos docentes envolvidos na pesquisa. Não parece haver evidência suficiente para afirmar que eles vão continuar com o processo de se observar para revisar e renovar suas práticas. No entanto, é de destacar o comportamento da maioria frente ao guia, a disposição para lê-lo e as reações favoráveis à informação nele.

A professora Miranda respondeu negativamente às três perguntas. No entanto, ela faz comentários em cada uma com o que demonstra um grande interesse por implementar essas estratégias posteriormente, quando tiver a oportunidade. Nas respostas a seguir, podemos observar a disposição positiva da docente quanto ao processo e a ações para continuar inovando e difundindo o que aprendeu com a leitura do guia.

À primeira pergunta, a professora responde que ainda não conversou com ninguém, mas pretende compartilhar a informação no guia com outros colegas que ela acha que poderiam aproveitá-lo também. À segunda, que não procurou novos dados por problemas de tempo, mas tem a vontade de pesquisar mais sobre os tópicos “tom de voz” e “linguagem corporal em sala de aula”. À terceira, que não incluiu algumas das sugestões porque já as efetuava, e as que não, quis experimentar, mas não o conseguiu por problemas externos. No entanto, reafirma seu interesse de fazê-lo.

Com a atitude ativa e entusiasta da docente frente às propostas do guia, vislumbramos um exemplo de envolvimento com o próprio crescimento como profissional. De igual maneira acontece com a professora Denise, que expressa que gosta de falar de suas práticas e acredita que esse acompanhamento entre colegas é uma oportunidade de crescimento. Porém, ela não mostra interesse em pesquisar os tópicos além do que está no guia. Observamos, então, que ela revisa suas ações e tenta renová-las, mas não se aprofunda na busca de mais informações sobre os tópicos.

Talvez isso ocorra pelo fato de não ter o costume de fazer esse tipo de pesquisa ou de abrir seu horizonte por meio da autogestão do conhecimento.

A professora Flávia, da mesma maneira que Denise, indica que conversou com colegas e que aplicou as sugestões, mas que não teve tempo de procurar informação adicional. Com base nos critérios estabelecidos por Green (2001) mencionados acima, que afirma haver uma constante revisão das práticas, ao conversar com colegas, e uma renovação, ao experimentar novas técnicas em suas aulas.

O professor Caio responde que não conversou com colegas e não procurou informações extras, mas fez várias das recomendações do guia que lhe ajudaram a renovar suas práticas. Diante disso, é possível identificar que houve, de fato, mudanças feitas conscientemente e há uma abertura à novidade. No entanto, é preciso esclarecer que não mostrar interesse em procurar opiniões ou dados externos representa um ponto fraco.

A professora Bruna afirma que discutir seu trabalho com colegas é um costume para ela, mas às perguntas sobre procurar mais informação ou renovar suas aulas, declara que não o fez por falta de tempo e também, no espaço para expandir a resposta, não expressa nenhum interesse em futuras pesquisas ou aplicações. Isso sugere que ela não reage a nenhum dos possíveis estímulos ocasionados pela leitura do guia, nem às informações nele contidas, nem sente curiosidade pelos tópicos. Segundo a resposta, a sua conversa com colegas é habitual, mas isso por si só não é indício de uma potencial renovação de seu exercício docente.

Como se observou, o comportamento reflexivo dos docentes nesta dimensão foi heterogêneo com uma tendência positiva. As professoras Flávia e Denise conversaram com colegas e renovaram suas práticas, mostrando-se comprometidas e ativas. Caio, das três perguntas, só respondeu positivamente que seguiu as recomendações do guia, exibindo um comportamento mais prático do que introspectivo. Miranda não executa nenhuma das ações, mas manifesta em suas respostas muito interesse em realizá-las posteriormente. Por último, Bruna não demonstra nenhuma reação; na única pergunta a que responde, ela só se refere a condutas e crenças generalizantes, claramente pré-existentes à leitura do guia.

As ações sobre as quais o questionário indagou – tais como conversar com colegas ou procurar mais informações – não apareciam como recomendações dentro do guia. No entanto, se consideram comportamentos que deveriam ser habituais no exercício docente e que dão conta do interesse por melhorar o próprio desempenho. Poderíamos asseverar que, provavelmente, pelo fato

de não terem sido diretamente instigados a fazê-lo, a maioria dos professores ignorou a possibilidade de executar essas ações, o que demonstra que elas não são comuns em suas práticas.

Como já foi assinalado antes, os professores não mostram comportamentos relacionados com uma sistematização nem com levar a cabo uma reflexão organizada e bem pensada. Mesmo assim, a resposta deles nos permite supor que com mais tempo e orientação eles o teriam feito muito bem. No momento, não contam com os comportamentos característicos de um processo de autoestudo continuado, mas com esta pesquisa foi exposto que é absolutamente factível e até desejado por eles.

4.2 Efeitos da leitura do guia: o clima socioemocional

Nesta seção da análise, determinamos o impacto do guia sobre aspectos relativos ao clima relacional e fizemos uma distinção entre efeitos sobre as percepções e as práticas dos docentes envolvidos. Em primeiro lugar, analisaremos os efeitos sobre as percepções. Para identificá-los, rastreamos nas respostas menções a repercussões no pensamento a respeito de qualquer tópico relativo à docência ou a sua prática.

No processo educativo o aluno está no centro como sujeito e construtor da aprendizagem. Toda aprendizagem precisa estar fundamentada em um bom relacionamento entre os elementos e agentes envolvidos neste processo (KULLOK, 2002). Aluno, professor, colegas de turma e todas as interações que entre eles ocorram vão influenciar o processo. Alguns exemplos desses intercâmbios são diálogos, colaborações, participações, trabalhos, jogos, o trato entre uns e outros etc. A maneira como essas interações acontecem e são estimuladas vai revelar a concepção que o professor tem da aprendizagem, do ensino, do seu papel e o do aluno, de sua visão de sociedade, de sua competência pedagógica, e desvendará sua maneira de integrar teoria e prática (KULLOK, 2002).

Na presente pesquisa levamos os professores a pensar sobre sua própria concepção do dever docente e sobre seu próprio papel em sala de aula e como isso condiciona sua postura frente aos estudantes e suas decisões pedagógicas. Em particular, a reflexão se centrou em despertar a consciência sobre a responsabilidade que ele tem de promover relações em sala que facilitem a aprendizagem. Este aspecto tem sido reconhecido como parte essencial do conjunto de

competências que um docente de línguas estrangeiras deve reunir, porém, ele não tem sido realmente fomentado como deveria.

Kullok (2002) lista seis condições para que um professor possa planejar uma boa aula. As condições são: conhecimento da turma, do conteúdo a ensinar, dos procedimentos coerentes com os conteúdos, dos procedimentos avaliativos que demonstram a realização dos objetivos; conhecimento do “valor da interação professor-aluno como elemento facilitador da aprendizagem”, e conhecimento da importância de sua atuação na sala de aula. Também, Arnold (2005) afirma que “a aprendizagem é o objetivo, o ensino é só uma ferramenta. É sensato abordar o ensino de línguas com o foco no aprendente; afinal, como professores, deveríamos fazer de seu progresso nossa principal preocupação”¹⁴ (p. 25).

A opinião dos docentes sobre o clima relacional, que foi coletada após eles utilizarem o guia, mostra uma compreensão da relevância deste tópico no ensino e aprendizagem de línguas, além de que constata que eles colocam o aprendente no foco da situação de ensino. Assim, embora não seja possível comprovar que a leitura do guia motivou a concepção do clima relacional que eles expõem na sua resposta, é possível supor que ela influenciou essa concepção, por isso é exposta na seção de efeitos do guia.

Eles deram sua opinião como resposta à pergunta: *você acha que o clima relacional é uma questão relevante para a prática docente? Por quê?*

Notamos, na maioria das respostas, como o foco é sempre o estudante. Os professores fazem referência nos seus discursos a elementos para os quais parecem dar importância tais como motivação, clima ideal para o processo, conforto no espaço de aprendizagem, fornecimento de um ambiente favorável para a aprendizagem, entre outros. Isso revela que eles, em primeiro lugar, compreendem como relevante esse clima saudável e positivo, mas também que se sentem responsáveis por propiciá-lo. Com suas respostas se evidencia uma consciência a respeito do potencial que eles têm de induzir inúmeras dinâmicas e interações que favoreçam esse ambiente de modo a utilizar essa dimensão afetiva inerente ao ser humano em favor da aprendizagem.

No intuito de exemplificar os posicionamentos dos docentes, apresentamos as respostas das professoras Miranda e Denise. A primeira afirma: “o clima socioemocional é essencial para a aprendizagem, pois está relacionado principalmente com a motivação e diretamente com os

¹⁴ Learning is a goal, teaching is but a tool. It is healthy to approach language teaching with a focus on the learners; after all, as teachers, we should make their progress our main concern.

principais agentes da sala de aula: professor e alunos”. Em sua resposta a professora situa o clima como elemento que estimula e encoraja os estudantes, ao mesmo tempo em que coloca docentes e alunos como os principais protagonistas das interações e, portanto, geradores do clima relacional da aula.

Por sua parte, a professora Denise diz: “acho que é essencial que os alunos se sintam confortáveis no seu espaço de aprendizagem, o que inclui tanto o professor e os alunos. O professor é a peça chave que vai mediar essas relações, caso não o faça com cuidado e efetivamente, isso pode prejudicar a aprendizagem dos alunos”.

Na análise conseguimos comprovar que, com efeito, o guia, como instrumento de autorreflexão, foi útil para apoiar os professores no desenvolvimento de sua capacidade de identificar e analisar o que acontece em suas aulas. Em particular, em relação a aspectos que influenciam o clima relacional, este exercício com o guia serviu para trabalhar o fortalecimento de seu critério profissional que é o suporte para suas decisões.

Um dos aspectos principais do desenvolvimento de um docente está no compromisso e na sua capacidade de analisar e avaliar o que acontece em suas aulas. Do mesmo modo, usar o critério profissional para refletir e atuar respeito dos resultados dessa análise é primordial. Certamente, tais ações são sempre realizadas com o intuito de facilitar a aprendizagem do aluno e melhorar a qualidade do próprio ensino (ZWOZDIAK-MYERS, 2011).

A seguir, apresentamos a análise que foi feita com base nas respostas ao questionário. Nelas, os professores fazem referência aos efeitos do guia sobre sua capacidade de avaliar e compreender as ações e interações que conduzem a mudanças no clima relacional. Tal capacidade faz parte do eixo do desenvolvimento profissional docente (HOPKINS, 2014).

A professora Miranda faz um comentário no qual se compreende que ela conseguiu detectar e esclarecer aspectos de sua prática que precisam de atenção. Ela reconheceu áreas que identificou como fracas ao se auto-observar motivada pelo guia. De igual maneira, Flávia consegue encontrar ações que tinham sido excluídas de sua autoavaliação até esse momento, como o tom da sua voz e o contato visual que estabelece com seus alunos. Daqui, destacamos que o guia auxiliou o autoestudo de maneira a possibilitar o descobrimento de práticas previamente não observadas. Esse fato levou à promoção do autoconhecimento delas como profissionais, contribuindo para melhor estruturar suas identidades docentes.

As professoras Miranda e Flávia se tornaram mais cientes de si mesmas e dos comportamentos desatendidos de suas práticas, com o que voltaram o olhar para si. Quando os professores concentram sua atenção na aprendizagem de seus alunos, eles “começam a ver que se eles quiserem melhorar a qualidade do próprio ensino e se tornar mais cientes da aprendizagem, eles têm que trabalhar a si próprios”¹⁵ (ARNOLD, 2005, p. 34). Assim, como parte da sua formação profissional, os professores podem se beneficiar trabalhando em seu desenvolvimento pessoal. À medida que eles conhecerem melhor a si mesmos, também conseguirão entender melhor seus estudantes e encaminhá-los para uma aprendizagem e um crescimento mais significativos (ARNOLD, 2005).

Em outro aspecto também relativo às percepções dos docentes, Miranda e Caio tiveram noções semelhantes. Ela explica como percebeu que muitas das recomendações no guia já faziam parte da prática dela, algumas de forma consciente, segundo ela, resultado de suas leituras teóricas e trocas de experiência; e outras, de forma inconsciente, fruto da sua intuição. De igual maneira, o professor Caio explicou que no guia ele reconheceu coisas que fazia de forma inconsciente.

A leitura do guia também deu lugar a que os professores sentissem que ele proporcionou um esclarecimento em relação à natureza teórica de sua própria prática, como observamos na resposta do professor Caio, que diz: “me identifiquei bastante com a abordagem do guia por já haver agregado anteriormente e conscientemente alguns desses conceitos à minha prática docente”. Igualmente, ao contrastar suas ações em aula com o conteúdo do guia, a professora Flávia reconhece algumas de suas noções prévias e identifica outras. Ela afirma que embora não colocasse em prática algumas estratégias, elas estão em consonância com o que acredita ser seu papel como professora, explicando como o guia dá respaldo a suas crenças.

Ao falarmos sobre a dimensão afetiva e a educação humanística poderíamos perguntar se não existem já muitos professores de língua estrangeira que ensinam dessa forma, levando em conta a vida dos estudantes para ensinar de maneira mais significativa. Podemos observar como a abordagem de alguns dos professores participantes da pesquisa já é de natureza humanística pela sua visão de como se aproximar dos estudantes e como veem a educação e seu dever. Não obstante, ter esse enfoque não é equivalente a usar estratégias e atividades para ensinar a língua que envolvam a identidade do estudante, tirem vantagem de todas as interações possíveis em sala, e

¹⁵ “Begin to see that if they want to improve their teaching and become more aware of the learning, eventually they have to work on themselves”

que de fato facilitem a aprendizagem por meio de um clima socioemocional saudável (MOSKOWITZ, 1978).

Os professores, em geral, se identificam com a abordagem humanística colocada pelo guia, o que se constata nas suas respostas quando vários deles afirmam que concordam com os posicionamentos do guia e mostram interesse nas atividades nele contidas. Como aponta Moskowitz (1978), isso não garante que eles levem a cabo ações que de fato promovam a facilitação da aprendizagem. Contudo, em alguns deles, se observou a aplicação prévia ao guia desse tipo de estratégias humanísticas. Aplicadas consciente e inconscientemente, temos casos de professores com tendências humanísticas que atuam nessa abordagem e professores que se identificam com essa abordagem, mas que ainda não começaram a atuar como tal.

Conseguimos observar que de diversas maneiras os professores evidenciam algum efeito seja sobre sua capacidade de analisar seu comportamento e suas aulas seja sobre como estruturam seu critério profissional por meio do fornecimento de bases teóricas para fundamentar a prática ou à identificação de sugestões no guia que estão dentro de seu sistema de crenças. Todos os professores, com exceção da professora Bruna, mostram algum desses efeitos em seus comentários. As respostas fornecidas pela docente não permitem inferir que ela tenha experimentado algum efeito do guia sobre suas percepções.

Conjuntamente com os efeitos sobre as percepções, analisamos as novidades nas práticas dos docentes. Convém assinalar que as sugestões mais utilizadas foram as relacionadas com os tópicos tempo de fala, padrões de interação e linguagem corporal. Isto é, de certa forma, compreensível pois os outros dois tópicos do guia, atenção individual e relação professor-aluno, tinham um caráter um tanto mais abstrato.

Leite (2006) afirma que é possível pressupor que as interações que ocorrem na sala de aula estão marcadas pela afetividade em todos os aspectos. Ele expõe que a afetividade se constitui como um fator muito importante na constituição das relações que se estabelecem entre os alunos e os elementos envolvidos no processo de aprendizagem, assim como na disposição deles diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Ele empreendeu uma pesquisa com a qual buscou “delimitar, com mais precisão, o possível papel da afetividade no processo de mediação do professor” (LEITE, 2006, p. 26). O foco do estudo foi observar a relação professor-aluno que se dá em sala de aula. Nos resultados da pesquisa, o autor assinalou que os comentários dos estudantes demonstravam que eles evidenciavam e

concediam valor à postura e à fala da professora em sala, os quais são aspectos relacionados à linguagem corporal.

Em outra das pesquisas que Leite (2006) menciona, ele explica que o que se diz, como se diz, em que momento e por que razão afeta as relações professor-aluno e, portanto, influi no processo de ensino-aprendizagem. Estas questões estão mais relacionadas à fala e às atuações do professor em sala de aula. Assuntos que, assim como a linguagem corporal, foram abordados no guia.

Todo raciocínio anterior aponta a importância das transformações que estes professores atingiram em suas aulas. Além do mais, conseguiu-se despertar a consciência da comunicação não verbal que comporta a linguagem corporal, a compreensão da relevância da auto-observação constante e a renovação das práticas por meio de sugestões propositalmente aplicadas aos contextos.

O tempo de fala foi um dos tópicos que os professores adotaram conscientemente em suas reflexões e respeito do que fizeram mudanças que mencionaram em suas respostas. Por exemplo, a professora Miranda explica que se monitorou para começar a dizer apenas o necessário e assim “evitar preencher o silêncio com tagarelice”. Ela costumava repetir desnecessariamente o que os alunos falavam; então começou a prestar atenção para repetir respostas “apenas quando tinha a intenção de fazer correção indireta ou quando era um vocabulário importante” conseguindo reduzir seu tempo de fala e dando o foco aos dos estudantes. Denise enuncia que minimizou seu tempo de fala variando as interações entre os alunos durante as aulas. Ela acrescenta que, ao fazer isso, conseguiu que os estudantes falassem mais. Flávia indica que levou a cabo a maioria das recomendações, mas diz que algumas das que mais utilizou foram relacionadas com o tempo de fala.

As recomendações colocadas no guia que dizem respeito à linguagem corporal também foram muito bem recebidas pelos docentes, que começaram a prestar atenção a seus comportamentos, voz, gestos e movimentos. A professora Miranda expressou que depois de ler conscientemente a respeito da linguagem corporal no guia, percebeu que começou a se monitorar mais. E acrescenta que agora está atenta à maneira pela qual está usando seu próprio corpo como recurso. De outro lado, o professor Caio declara que moderou o tom de sua voz e otimizou o uso do contato visual, entre outras coisas. Também, Denise expressa que se concentrou no tom da sua

voz e que prestou mais atenção a sua linguagem corporal e a dos alunos na sala de aula. Assim como Flávia, que diz que prestou atenção ao tom da sua voz e ao contato visual.

Finalmente, o tópico padrões de interação gerou mudanças nas dinâmicas das aulas dos professores envolvidos na pesquisa. Eles fizeram leituras dos objetivos e das necessidades de seus estudantes e aplicaram várias recomendações do guia que pretendiam, precisamente, diversificar as aulas e levar os professores a experimentarem outras formas de dinamizar suas aulas e de propor interação entre os agentes da sala. Cada um deles teve uma experiência diferente, mas, em suma, a maioria dos casos resultou em aprendizagem do docente.

Em suas respostas, os professores descrevem os padrões de interação que aplicaram e alguns fazem um comentário sobre o resultado de dita experiência.

A professora Miranda explica que tentou usar as respostas corais, mas que a estratégia se tornou monótona. Talvez porque o público não era o apropriado para esse tipo de exercício. Porém, ela mostra interesse em continuar experimentando.

Denise indica, de modo geral, que aumentou e variou os tipos de interações entre os alunos. Enquanto Flávia narra que mudou os padrões de interação, e que utilizou, em especial, as estratégias voltadas para os trabalhos em grupo, já que costuma fazê-los em aula frequentemente.

Por sua parte, o professor Caio foi um pouco menos sucinto e indicou que achou mais eficaz usar padrões de interação que saiam do esquema professor-aluno, pois os alunos se sentiram mais à vontade para interagir entre eles. Acrescenta, ademais, que estendeu o tempo das atividades em que os alunos compartilhavam uns com os outros e afirma que os resultados foram muito bons. Logo, Caio indica que também fez modificações com respeito aos comandos das atividades e diz que foi importante “suscitar momentos que não necessariamente fazem parte da atividade, para trabalhar o uso de expressões idiomáticas em situações mais espontâneas”.

Em virtude do acima exposto, deduzimos que os professores realmente colocam em prática muitas das recomendações do guia e o fazem de maneira consciente e significativa, prestando atenção no desenvolvimento e nos resultados de tudo quanto fazem.

Em geral, os resultados foram muito alentadores ao perceber que houve implicações positivas nas salas de aula destes docentes. Além disso, o exercício de introduzir estas recomendações na prática e observar estes aspectos que agem sobre o clima relacional, demonstrou ter consequências também na consciência deles sobre o processo reflexivo e sobre as repercussões de suas atuações na sala de aula.

Com o fim de discorrer sobre o comportamento docente que é reflexivo e mostra uma consciência ampliada dos fatores que influenciam a aprendizagem, diferenciado do comportamento que não tem estas características, Underhill (2005) fala sobre três tipos de aproximação à prática docente. Assim, ele faz uma diferenciação entre três tipos de professores: o orador, o professor e o facilitador. O *orador* é o professor em qualquer nível educativo que conhece o tópico que ensina, mas não tem conhecimento ou interesse na metodologia para ensiná-lo. O orador não questiona ou avalia os métodos ou procedimentos que utiliza para ensinar. De outro lado, o *professor* tem conhecimento sobre o tópico e ademais domina métodos para ensiná-lo. É provável que essa dupla qualificação faça parte da formação do docente. Não obstante, o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais na sala de aula e o compromisso sistemático de desenvolver a autonomia e a autoavaliação de seus estudantes não são processos que sejam levados a cabo com seriedade e também não fazem parte dos requisitos formais para ser um professor. O *facilitador*, por sua parte, é um professor em qualquer contexto educativo que sabe do tópico que ensina, utiliza métodos e técnicas apropriados para ensiná-lo e estuda ativamente e presta atenção à atmosfera psicológica da aprendizagem e aos processos internos de seus alunos com o objetivo de lhes permitir se fazerem responsáveis pela sua própria aprendizagem tanto como lhes seja possível. Esse último aspecto é o que diferencia um professor de um facilitador. O facilitador tem a sensibilidade para manejar as experiências intra e interpessoais que acontecem na sala de aula.

A mudança de estilo de um para outro – de orador a professor ou de professor a facilitador – pode acontecer no percurso da carreira profissional de uma pessoa ou de maneira mais lenta ao longo de várias gerações ou pode não acontecer.

Ao longo do texto é possível ver como diversos autores utilizam diferentes termos e explicações para o mesmo fenômeno. Facilitar a aprendizagem para Rogers (1996), educação humanística para Moskowitz (1978), dimensão afetiva para Leite (2006), o professor como facilitador em palavras de Underhill (2005), entre outros, são maneiras de expressar o cuidado com aspectos afetivos do processo de ensino aprendizagem. Há mais de meio século vem sendo assinalado e reconhecido o papel que desempenha o clima socioemocional em especial, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o qual tem como componente primordial a interação que comporta altas cargas de emoções e reações que influenciam ativamente o que é aprendido.

Essa consciência dos processos internos gerados pela interação dos agentes envolvidos na aula necessita ser ressaltada, mas sobretudo materializada em ações que os professores possam

compreender e levar a cabo para poder influir no ambiente e favorecer as interações possíveis em sala em favor da aprendizagem.

O guia é uma tentativa de materializar aqueles elementos mais tangíveis sobre os quais o professor tem poder e que influencia diretamente as reações e as emoções dos estudantes. O fato de que os professores participantes da pesquisa se sentirem identificados com o guia, aprovando-o e, em alguns casos, aplicando várias das estratégias propostas para melhorar o clima da sala de aula representa um sucesso importante.

Comprovamos a eficácia do instrumento de autorreflexão como método para propiciar transformação de práticas e conduzir os docentes pelo caminho de ser facilitadores e do desenvolvimento profissional autônomo. Também, como mencionam Richard e Lockhart (1994) a informação que se obtém através do processo de explorar a própria prática pode ser muito útil de diversas formas. Em primeiro lugar, pode ajudar a alcançar um melhor entendimento das próprias práticas. Igualmente, pode levar a uma conceitualização mais rica do ensino e a um melhor entendimento dos processos de ensino e aprendizagem; além disso, pode servir como base para a autoavaliação e, portanto, se constitui como um componente importante para o desenvolvimento profissional.

Os efeitos da exploração da própria prática mencionados pelos autores são observados no processo de reflexão dos docentes. É visível como eles experimentam todos esses efeitos descritos por eles. Os professores fazem a tarefa de se observar, com o que conseguem compreender melhor seu comportamento e enxergar mais claramente sua prática. Além disto, percebe-se como eles esclarecem alguns conceitos e teorias que os rodeiam e fundamentam suas atuações em sala e que representam o que eles gostariam de ser como profissionais. Aconteceu, também, que os professores elevaram sua consciência em relação a elementos que influenciam a aprendizagem de seus alunos e a sua própria capacidade de dinamizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

Na presente pesquisa observei o comportamento de cinco professores de língua estrangeira de nível superior da Universidade Federal do Pará, pela ótica do quadro da prática reflexiva proposto por Zwozdiak-Myers (2011) ao qual estão associadas nove dimensões, que são utilizadas para analisar a conduta reflexiva dos docentes participantes. O foco da reflexão foi centrado em aspectos da prática que influenciam o clima relacional dentro da sala de aula. Os professores participantes receberam um guia e o utilizaram para suscitar reflexão sobre sua própria prática. Depois, responderam a um questionário online sobre o efeito desse guia em suas práticas em sala de aula e sua reflexão sobre elas.

As perguntas de pesquisa que nortearam o presente estudo buscaram compreender a prática reflexiva dos professores participantes. As perguntas objetivaram a observação dos efeitos da leitura do guia tanto sobre as percepções quanto sobre os efeitos nas práticas dos professores.

Foi constatado na análise que os efeitos sobre percepções ou concepções fazem referência às consequências que o guia provocou no âmbito do pensamento, na capacidade de discernimento, de observação, de análise, nos conhecimentos, nas crenças dos professores participantes em relação ao clima relacional da sala de aula.

Por outro lado, os efeitos sobre as práticas visaram elucidar ações concretas que os professores realizaram motivados por essa leitura. Seja por meio da aplicação de uma das recomendações dadas ou porque eles fizeram outro exercício impulsionados pelas informações fornecidas pelo guia, também objetivando alcançar um bom clima socioemocional.

A seguir, apresento as conclusões derivadas da análise dos dados. Tais conclusões visam responder às perguntas de pesquisa.

1) Como se deu a reflexão dos docentes a partir do guia proposto?

Como foi observado na seção da análise dos dados, os docentes mostram comportamentos relativamente semelhantes nas dimensões, pelo qual elas foram divididas nas mais e menos praticadas, o que nos deu uma ideia de quais são as tendências e predisposições deles. Certamente o guia promoveu comportamentos reflexivos que provocaram uma renovação de práticas e uma

nova visão do clima socioemocional e de sua influência como facilitadores do processo de aprendizagem.

Assim, constata-se que da análise das respostas dos docentes que as dimensões da prática reflexiva menos praticadas pelos docentes foram as relativas ao autoestudo sistemático, à auto-observação e à autoavaliação. Estas foram:

2: Avaliar sistematicamente a própria prática

3: Relacionar a teoria com a própria prática

4: Questionar as crenças e teorias pessoais

8: Melhorar a qualidade do próprio ensino

De outro lado, as dimensões mais praticadas estiveram relacionadas com a inserção de práticas novas, com a consciência da diversidade dos discentes e com a boa disposição dos docentes por conhecer mais e a ampliar seus horizontes acadêmicos e profissionais. Estas foram:

1: Estudar a própria prática para aperfeiçoamento pessoal

5: Considerar perspectivas e possibilidades alternativas

6: Testar novas estratégias e ideias

7: Maximizar o potencial de aprendizagem dos estudantes

9: Continuar melhorando a própria prática

Em geral, percebeu-se uma atitude aberta e uma disposição de escuta ativa por parte da maioria de docentes envolvidos. Isto foi fundamental para o bom acolhimento do guia.

Zwozdiak-Myers (2018), autora que desenvolveu as nove dimensões abordadas, enuncia que elas provêm de uma reunião de características extraídas de produções disponíveis sobre a prática reflexiva. Assim, as dimensões refletem as características das atitudes reflexivas (DEWEY, 1933), do profissionalismo estendido (HOYLE, 1974; LAWRENCE, 1975), do professor como profissional (DAY, 1999), do professor como pesquisador (HOPKINS, 2014), entre outras.

Para Moore (2000) a busca por ser um profissional reflexivo não envolve apenas adquirir conhecimentos ou competências específicas sobre áreas relativas ao ensino. Ela envolve também o desenvolvimento de habilidades particulares para refletir de maneira construtiva a respeito da

experiência cotidiana e usar isso como meio de adquirir esses conhecimentos e essas competências para melhorar a eficácia no trabalho docente.

Assim, os professores participantes da pesquisa se envolveram no desenvolvimento dessas habilidades particulares que lhes permitirão refletir autonomamente sobre suas práticas e por meio disso adquirir conhecimentos ou competências necessários para potencializar seu desempenho de acordo ao seu contexto e seus interesses.

2) Por quais razões esses comportamentos autorreflexivos emergiram?

Os comportamentos mais praticados pelos docentes foram os relativos à introdução de práticas novas provavelmente pelo fato de que adotar novas ações em sala de aula é algo que os professores fazem com relativa frequência. Esse é um comportamento habitual quando se tem uma boa disposição à novidade, como foi o caso da maioria dos docentes participantes da pesquisa.

A falta de frequência de comportamentos introspectivos e de elaborações mentais complexas sobre suas crenças e as teorias que fundamentam suas práticas pode ter várias causas, entre elas está a lacuna na formação docente. Estes professores, a maioria com uma longa trajetória acadêmica e profissional, não têm clareza sobre como se faz um processo reflexivo. Isso desvela um vazio na formação docente que não capacita os professores para serem profissionais reflexivos nem sequer fomenta o autoestudo como método para impulsionar o desenvolvimento profissional.

De igual maneira, outra das causas da carência de reflexão nesses docentes é a falta de incentivo por parte da instituição na qual trabalham para que haja uma constante autoavaliação e um acompanhamento de suas práticas. Essa ausência de estímulo também faz com que se duvide da importância desses processos como garantidores da qualidade educativa. Se as mesmas instituições não a consideram uma opção para melhorar o nível da instrução que se oferece em sua instituição, os professores não vão se sentir encorajados a levar a cabo esses processos que requerem tempo e esforço. Além do mais, a falta de aprovação social pode também desmotivar qualquer iniciativa ao respeito.

Finalmente, a última hipótese a respeito do porquê os professores não costumam ser introspectivos com suas práticas é uma possível tendência de pensar que o aluno é o único responsável do seu processo de aprendizagem. É verdade que a autonomia tem uma porcentagem muito representativa no sucesso na aprendizagem. Não obstante, a negação de responsabilidades

que concernem ao docente também pode levar à automatização de ações e decisões do dia a dia sem introspecção. Essa redução leva à negação da existência de outros fatores e variáveis com muito peso, como o aqui tratado, que tem a capacidade de atrapalhar a aprendizagem caso seja mal gerenciado.

3) Quais os efeitos do guia sobre as percepções e as práticas dos docentes relativas ao clima relacional?

Zwozdiak-Myers (2011) indica que as nove dimensões estão estreitamente ligadas e se inter-relacionam. Desta forma, embora elas sejam apresentadas de um modo sequencial, é importante notar que qualquer uma delas pode catalisar a prática reflexiva, ou seja, o processo completo pode iniciar quando o professor se dispuser a considerar possíveis mudanças inovadoras para sua aula. Por isso, destaca-se a relevância do impacto do guia no plano do raciocínio diferenciado do plano das atividades práticas.

Assim, na análise apontamos algumas das consequências que identificamos nas percepções dos docentes com respeito a vários aspectos de si mesmos e de seu desempenho.

Moore (2000) fala de modelos de bom ensino e refere-se ao modelo carismático/comunicativo dentro do qual desenvolve o conceito do professor como um sujeito carismático. Nesse sentido diz que “parte da natureza do ensino, que é comum esquecer nestes dias de “competências” e “estândaes” é que com muita frequência o ensino é ‘expressivo e emergente, intuitivo e flexível, espontâneo e emocional’”¹⁶ (WOODS, 1996 *apud* MOORE, 2000, p. 121)”.

Poder-se-ia dizer que um dos efeitos importantes do guia sobre os docentes foi que os ajudou a trabalhar essa noção de expressividade, intuição e emotividade.

Aliás, para Moore (2000), essa noção do professor como um sujeito carismático envolve outro elemento fundamental para o sucesso no ensino. Este elemento é a habilidade para se comunicar com clareza, com propósito e de maneira a despertar o interesse em uma audiência repleta de indivíduos com estruturas psicológicas e antecedentes culturais muito diversos.

De igual forma, é possível observar nos docentes participantes da pesquisa como essa percepção ampliada dos elementos que são relevantes para a aprendizagem faz com que eles

¹⁶ “Part of the nature of teaching which is often forgotten in these days of ‘competences’ and ‘standards’ is that it is very often ‘expressive and emergent, intuitive and flexible, spontaneous and emotional’

desenvolvam essa habilidade comunicativa que menciona Moore (2000). Assim, a comunicação que se desprende de essa nova concepção vai além da transmissão clara de uma mensagem, já que incorpora consciência da linguagem corporal e da qualidade das interações que acontecem em sala de aula.

Já os efeitos do guia nas práticas dos docentes foram muito mais transparentes no sentido de que foi o que mais chamou a atenção deles e o que se encarregaram de explicitar em suas respostas. Eles comentaram as atividades e estratégias que implementaram em suas aulas, os resultados delas e sua reação ao acontecido ao experimentar essas novidades.

Podemos afirmar que esse foi um dos ganhos mais tangíveis. O entendimento por parte dos docentes de sua capacidade de dinamizar as aulas de tal forma a permitir que as interações que aconteçam sejam um instrumento para a aprendizagem. Também, a consciência do enorme influxo que eles exercem sobre seus alunos. Do poder que suas palavras, seus gestos, suas ações e decisões têm sobre os outros, e em consequência sobre seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, é preciso fazer algumas observações. Primeiro, como foi mencionado na metodologia, a mostra pretendia ser mais significativa ao contar com um maior número de professores participantes, idealmente todos os professores da FALEM, mas não foi possível contar com mais participação. Também, a quantidade de tempo que os professores tiveram para ler o guia e experimentar as ações em seus cursos foi curto. Assim, futuras pesquisas poderiam consistir em aplicar o guia por um tempo mais prolongado. De igual modo, não foi possível, por sair dos alcances da atual pesquisa, observar as aulas dos professores antes e depois da aplicação do guia para ter uma visão direta dos efeitos do instrumento, além das opiniões dos participantes.

Contudo, mesmo com as limitações já mencionadas, os resultados da pesquisa foram positivos e promissores. Assim, o prospecto para continuar com pesquisas deste tipo é muito alentador.

O presente estudo aponta para a necessidade de fomentar o desenvolvimento de processo de autoestudo nos docentes que os levem ao encontro de embasamento teórico, de autoconhecimento de si mesmos como profissionais e, certamente, à renovação de suas práticas.

De igual forma, este estudo visibilizou a necessidade de promover capacitação sobre a autorreflexão na educação superior e nos processos de educação continuada dos docentes para

esclarecer inquietações e preencher lacunas. Essa capacitação deveria ser fomentada nas instituições que visam estar em constante desenvolvimento e melhorar a qualidade educativa.

Finalmente, exortamos professores e pesquisadores a continuarem com estudos deste tipo, visando impactos diretos sobre as práticas em sala de aula e sobre a consciência dos docentes a respeito do comprometimento com seu próprio desenvolvimento profissional. Ao comprovar que a criação de um instrumento autorreflexivo, como o aqui proposto, é uma iniciativa viável e bem-sucedida, permitimo-nos supor que professores ou mesmo instituições poderiam adaptar a ideia a seu contexto e necessidades e construir seu próprio *guia* para suscitar a autorreflexão respeito do tópico a ser trabalhado. Implementar esse tipo de propostas poderia impulsionar um ambiente de ensino altamente produtivo para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. D.; MASETTO, M. T. Relação professor-aluno. In: (Ed.). **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1985. cap. 8, p. 113-127.
- ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Ernst Klett Sprachen, 2005.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. **Affect in language learning**, 2005, p. 1-24.
- BLOOM, B. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain**. London: Longman, 1956.
- BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. Promoting reflection in learning: a model. In: BOUD, D. K., ROSEMARY e WALKER, D. (Ed.). **Reflection: Turning Experience into Learning**. London: Kogan Page, 1985. p. 18-40.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. Lewes, Sussex: Falmer Press, 1986.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 2007.
- DAY, C. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.
- DEWEY, J. **How we Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Boston, MA: DC Heath and Company, 1933.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GHAYE, A.; GHAYE, K. **Teaching and Learning through Critical Reflective Practice**. London: David Fulton, 1998.
- GREEN, A. Getting Started. In: GREEN, A. (Ed.). **Becoming a Reflective English Teacher**. New York: Open University Press, 2011.
- HOPKINS, D. **A teacher's guide to classroom research**. New York: Open University Press, 2014.
- HOYLE, E., et al. Professionalism, professionalism and control in teaching. **London Educational Review**, 1974, v. 3, n. 2, p. 13-19.
- KOLB, D. **Experiential Learning as the Science of Learning and Development**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KULLOK, M. G. B. O. Relação professor-aluno no contexto ensino-aprendizagem as exigências na atualidade. In: (Ed.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: INEP, 2002.

LABOSKEY, V. A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In: CALDERHEAD, J. e GATES, P. (Ed.). **Conceptualising Reflection in Teacher Development**. Lewes: Falmer Press, 1993.

LAWRENCE, S. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemann Education, 1975.

LEDOUX, Joseph. Fear and the brain: where have we been, and where are we going? **Biological psychiatry**, 1998, v. 44, n. 12, p. 1229-1238.

LEITE, S. A. D. S. O. Afetividade e práticas pedagógicas. In: (Ed.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARTINS, G. D. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOON, J. **We Seek it Here: A New Perspective on the Elusive Activity of Critical Thinking: A Theoretical and Practical Approach**. Bristol. Higher Education Academy, University of Bristol, 2005. Disponível em: <http://www.tlrp.org.uk> . Acesso em: 4 setembro 2018.

MOORE, A. **Teaching and Learning: pedagogy, curriculum and culture**. London: Routledge Falmer, 2000.

MOSKOWITZ, G. **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**. Newbury House Publishers, 1978.

OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, An Overview**. Paris, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org> . Acesso em: 2 abril 2018.

PENDLEBURY, S. Reason and story in wise practice. In: MCEWAN, H. e EGAN, K. (Ed.). **Narrative in Teaching, Learning and Research**. New York: Teachers College Press, 1995.

PHILLIPS, D. Adding complexity: philosophical perspectives on the relationship between evidence and policy. In: MOSS, P. (Ed.). **Evidence and Decision Making: The 106th Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Malden, MA: Blackwell, 2007. p. 376-402.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge University Press, 1994.

ROGERS, C. R.; FREIBERG, H. J. **Libertad y creatividad en la educación**. Buenos Aires:

Paidós, 1996.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, 1987, v. 57, n. 1, p. 1-23.

STAKE, R. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

UNDERHILL, A. Facilitation in language teaching. In ARNOLD, J. (Ed.): **Affect in language learning**, 2005, p. 125-141.

UNDERHILL, A. **Process in humanistic education**. *Elt Journal*, 1989, vol. 43, no 4, p. 250-260.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, Henri; DE SOUZA PINTO, Heloysa Dantas. **As origens do caráter na criança**. Nova Alexandria, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YULE, G. **The study of language**. 5th. New York: Cambridge University Press, 2014.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. **Reflective Teaching: An Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ZWOZDIK-MYERS, P. Reflective practice for professional development. In: GREEN, A. (Ed.). **Becoming a Reflective English Teacher**. New York: Open University Press, 2011. cap. 3, p. 26-42.

ZWOZDIK-MYERS, P. **The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice**. Routledge, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Guia de autorreflexão de professores de língua estrangeira

GUIA DE AUTORREFLEXÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Clima socioemocional na sala de aula



PPGIL

Programa de
Pós-Graduação
em Letras

SUMÁRIO

1. Introdução
2. Tópico 1: Linguagem corporal, tom de voz e contato visual.
 - a. Perguntas iniciais.....
 - b. Introdução tópico
 - c. Perguntas reflexivas
 - d. Exercícios
 - e. Recomendações.....
 - f. Referências.....
3. Tópico 2: Padrões de interação, agrupamentos.
 - a. Perguntas iniciais.....
 - b. Introdução tópico
 - c. Perguntas reflexivas
 - d. Exercícios
 - e. Recomendações.....
 - f. Referências.....
4. Tópico 3: Tempo de fala do professor vs. Tempo de fala do aluno.
 - a. Perguntas iniciais.....
 - b. Introdução tópico
 - c. Perguntas reflexivas
 - d. Exercícios
 - e. Recomendações.....
 - f. Referências.....
5. Tópico 4: Atenção individual.
 - a. Perguntas iniciais.....
 - b. Introdução tópico
 - c. Perguntas reflexivas
 - d. Exercícios
 - e. Recomendações.....
 - f. Referências.....
6. Tópico 5: Relação professor-aluno.
 - a. Perguntas iniciais.....
 - b. Introdução tópico
 - c. Perguntas reflexivas
 - d. Exercícios
 - e. Recomendações.....
 - f. Referências.....

INTRODUÇÃO

Prezado Professor,

Muito obrigada por participar desta pesquisa. Nosso objetivo é simplesmente que você leia as questões propostas neste guia e, se desejar, leve em consideração os exercícios sugeridos para a sua sala de aula de língua estrangeira.

A ideia não é que você leia todo o conteúdo imediatamente, mas passe por cada uma das páginas lendo e respondendo conscienciosamente para si mesmo, *preferivelmente de maneira escrita*, o que as perguntas lhe evocam.

ESTE GUIA É COMPLETAMENTE PESSOAL. VOCÊ NÃO TERÁ QUE ENTREGAR ELE PARA NINGUÉM EM NENHUM MOMENTO. Então, tudo o que você decidir escrever aqui permanecerá privado. Você pode se expressar com total liberdade, pois este material é só seu.

Ao final do estudo, você só deverá responder a alguns questionamentos para dar a sua opinião sobre este instrumento e relatar sua percepção sobre o resultado geral deste exercício de reflexão.

Espero que o guia seja útil para sua prática docente e para seu desenvolvimento pessoal como profissional.

Bom trabalho.

Tópico 1:

Linguagem corporal, tom de voz e contato visual na sala de aula

1.1 Perguntas iniciais.

I. Você acha que o contato visual pode influenciar positiva ou negativamente um estudante? Como? Ou acha que isso é irrelevante? Por que?

II. Como você acha que é seu tom de voz? você utiliza diferentes tonalidades de voz para chamar a atenção deles (mais forte ou leve)?

III. Como é sua expressão facial quando dá aula? Ela muda quando eles falam? Você a utiliza muito para se comunicar?

1.2 Introdução ao tópico

A importância da comunicação não verbal é comumente subestimada na sala de aula de LE. Um de seus aspectos é o uso do contato visual para enviar mensagens. Pesquisadores e profissionais em Programação Neuro-Linguística (PNL) trouxeram a noção de linguagem corporal e contato visual de volta à atenção dos professores de línguas, mas em grande parte para fornecer pistas sobre a natureza da aprendizagem do aluno.

Pesquisas mostram que há uma forte ligação entre a quantidade de contato visual que as pessoas recebem e seu grau de participação na comunicação do grupo - no número de turnos realizados em uma conversa em grupo, por exemplo. Do mesmo modo, artigos de pesquisa (como "A influência dos comportamentos não-verbais dos professores na percepção e desempenho dos alunos" de AE Woolfolk e DM Brooks) sugerem que a maneira como os professores falam - incluindo seu tom de voz - tem um efeito definido no aprendizado dos alunos.

1.3 Perguntas reflexivas.

I. Em suas aulas... tem acontecido que suas expressões faciais tenham incomodado um estudante?

Por exemplo, durante uma prova ou mesmo durante a aula...

II. Você acha que o tom de voz que utiliza quando dá aula é o apropriado? (quanto à intensidade do som, mas também à maneira de se expressar)

III. Como é que você utiliza o contato visual na sala de aula? Você olha diretamente nos seus estudantes quando explica um tópico?

IV. Quando você não está falando, para onde você olha? O que você faz com seu corpo, fica sentado, parado, de que maneira?

1.4 Exercícios

Agora, vamos recomendar alguns exercícios que podem ser úteis no desenvolvimento de estratégias para o uso da voz, o contato visual e a expressão facial que facilitem a aprendizagem.

Tom de voz

- ✓ Em primeiro lugar, é possível que até o momento você não seja ciente de como é seu tom de voz e que efeito causa nos seus alunos. Para isso, uma boa ideia é fazer uma gravação de uma das aulas, preferivelmente com vídeo para você observar não só seu tom, mas também o que você está projetando com a sua linguagem corporal.
- ✓ Além da gravação, durante alguns dias preste atenção a sua maneira de falar. É rápida, lenta, suave, rude, como é seu timbre, entonação, volume... Daí você pode começar a mudar as coisas que ache que não estejam sendo convenientes ou mesmo variar o tom e a maneira de falar para ver se consegue diferentes resultados que sirvam aos propósitos da aula.
- ✓ A mesma coisa acontece com a sua linguagem corporal. A gravação pode lhe conscientizar de posturas, movimentos ou expressões das quais você não tinha consciência e que gostaria de mudar em prol da comunicação com seus estudantes.

Contato visual

- ✓ É importante, em primeiro lugar, identificar em que momentos o contato visual é mais útil no contexto da sua aula porque ele pode tanto ajudar quanto prejudicar se não for usado corretamente. Há pessoas que se sentem intimidadas pelo contato visual e isso poderia levar a que o estudante se retraia no lugar de sentir vontade de participar. Assim que começar a adotar o contato visual em alguns momentos que ache conveniente, por exemplo, use o contato visual como uma técnica de correção, e gradualmente aplique o com maior frequência em diversos momentos da lição.

1.5 Recomendações

- 'O olhar' ainda funciona, mas não exagere ou você se tornará uma caricatura de si mesmo.
- Estabelecer um papel de gerenciamento na sala de aula envolve contato visual e desde o início. Esteja na sala de aula antes de seus alunos e dê-lhes as boas-vindas individualmente com uma combinação de contato visual e menção ao nome de cada um ao entrarem na sala. Converse com seus alunos, não com o livro, o quadro ou a tela.

- Os olhos podem definir o tom de uma lição. Um bom contato visual não significa encarar. Muitos alunos tendem a achar isso desconfortável e, conseqüentemente, evitam seus próprios olhos e perdem a concentração.
- O bom contato visual também não significa que os olhos passem de aprendiz a aprendiz ao redor da sala - isso não tem efeito algum. Recomenda-se que haja entre três e cinco segundos de contato visual para que ocorra a comunicação não verbal.
- Observe seus alunos e ouça-os, principalmente enquanto eles estão realizando tarefas. Procure por sinais de estarem entediados ou perdidos.
- Incentive seus alunos a fazerem contato visual enquanto estiverem trabalhando juntos em pares ou grupos. Comece treinando-os para ouvir um ao outro usando apenas respostas não verbais.
- Economize tempo e esforço com mensagens específicas entregues por expressão facial e visual. Mostre louvor, encorajamento com frequência e reprovação ocasionalmente. Lembre aos alunos que eles deveriam saber uma resposta ou que eles poderiam fornecer uma resposta se tentassem.
- Indique e convide respostas pelo olhar. Se o indicado não estiver prestando atenção, alguém lhe dará uma cutucada.

1.6 Referências

- <http://iteslj.org/Techniques/Darn-EyeContact.html>
- <https://www.shmoop.com/teachers/classroom-management/healthy-learning-environments/teacher-tone.html>

Tópico 2:

Padrões de interação, agrupamentos.

2.1 Perguntas iniciais.

- I. Qual o grau de interação você acha que deveria haver entre os estudantes numa aula de LE? Para responder à pergunta designe uma porcentagem ou uma quantidade de tempo que eles deveriam passar interagindo **entre eles**. Exemplo: 20 % da aula ou 24 min. de uma aula de 2h.

- II. Você acha que os professores deveriam utilizar atividades em grupo em cada aula? Por que?

- III. Para você, quais são os principais fatores que favorecem a fluência na língua estrangeira?

2.2 Introdução ao tópico

Padrões de interação

Segundo Penny Ur, o tipo mais comum de interação na sala de aula de língua estrangeira é o conhecido como "IRF" (Iniciação-Resposta-Feedback). Esse tipo de interação implica que o professor usualmente começa a interação com uma pergunta, o aluno responde, e então o professor dá *feedback* (que pode ser um comentário, uma correção ou uma avaliação) para iniciar o ciclo novamente. No entanto, existem padrões alternativos de interação em que a iniciativa não precisa partir do professor, mas pode ocorrer entre os alunos, entre os alunos e o material etc. Alguns padrões de interação evidenciados em aula são apresentados abaixo:

- ✓ **Trabalho em grupo:** os estudantes trabalham em tarefas que impliquem interação. O professor monitora intervindo só se necessário.
- ✓ **Questionamentos fechados do professor:** só uma resposta é correta.
- ✓ **Trabalho individual:** cada estudante desenvolve individualmente uma tarefa dada pelo professor que só monitora e ajuda se necessário.
- ✓ **Respostas corais:** o professor dá um modelo que é repetido pelos alunos em coro ou uma indicação que é respondida em coro.
- ✓ **Colaboração:** os estudantes fazem tarefas como no "trabalho individual" só que eles trabalham juntos para obter um melhor resultado. O professor pode ou não intervir.
- ✓ **O estudante inicia, o professor responde:** pode se dar por exemplo num jogo em que os estudantes fazem perguntas que o professor responde, mas é ele/ela quem decide quem pergunta.
- ✓ **Interação de toda a aula:** todos os estudantes debatem sobre um tópico ou uma tarefa. O professor pode intervir para estimular a participação ou para monitorar.
- ✓ **Fala do professor:** implica um tipo de resposta silenciosa por parte dos estudantes (por exemplo, escrever um ditado) mas não há iniciativa por parte dos estudantes.
- ✓ **Auto acesso:** os estudantes escolhem suas próprias tarefas de aprendizagem e trabalham autonomamente.
- ✓ **Questionamentos abertos do professor:** há uma certa quantidade de respostas acertadas, de modo que uma maior quantidade de estudantes possa responder.

Agrupamentos

Segundo Kramsch, falar uma língua significa mais que se referir ao mundo, também significa se relacionar com um interlocutor. É por meio da interação com um grupo social que a língua é usada e aprendida e assim, o grupo recebe uma identidade social e uma realidade social.

É claro que os estudantes gostam de trabalhar em grupos e se eles fazem um bom trabalho, esta estratégia tem muitos benefícios. No entanto, também é fácil que o professor perca de vista o que o trabalho grupal implica. Assim, as vantagens do trabalho em grupo são:

- A linguagem de processamento dos alunos passa de unidades e peças para estruturas de frases mais complexas de forma mais rápida e espontânea. O elemento chave aqui é a fluência, e não a precisão.
- O trabalho em grupo dá aos alunos mais chance de interagir e usar a língua-alvo mais livremente. Em vez de ter apenas alguns segundos para falar nas trocas com professores, os alunos podem participar por mais tempo em um grupo pequeno e se sentir mais confiantes para dar suas opiniões e até mesmo cometer erros quando apenas três ou quatro colegas estão olhando para eles.
- A aprendizagem de idiomas é muito mais significativa. Em vez de memorizar ou fazer repetições, os alunos usam a linguagem para falar sobre algo atraente, contextualizado e relevante para eles.
- O trabalho em grupo cria uma atmosfera positiva no sentido de que alguns alunos não se sentirão vulneráveis à exibição pública que possa causar rejeição ou críticas.
- A responsabilidade e a autonomia do aluno são incentivadas através do trabalho em grupo. Os alunos não dependem do professor para concluir suas tarefas. Eles aprendem que podem concluir uma atividade com sucesso com a ajuda de outros colegas ou por si mesmos.
- O trabalho em grupo apoia e reforça a aplicação da teoria das inteligências múltiplas, na qual os aprendizes fazem uso de suas habilidades individuais para realizar uma tarefa. Desta forma, os alunos podem participar fazendo o que gostam ou aquilo no que são muito bons, por exemplo, desenho, escrita, fala, entre outros.
- Ao usar o trabalho em grupo, o professor tem a oportunidade de ensinar mecanismos de turno. Como sugere Kramsch, ensinar os alunos a se revezar, por mais fácil que isso possa parecer, requer o ensino de várias habilidades que não são automaticamente transferidas da língua materna. Habilidades como tolerar os silêncios, direcionar o olhar para os destinatários, fazer uso de estratégias e a tomar turnos mais longos.

Da mesma forma as desvantagens são:

- Um primeiro inconveniente está relacionado ao ruído. Obviamente, os alunos falam todos de uma vez tentando cumprir sua tarefa, e isso causa ruído que pode incomodar outros colegas. Mas isso é facilmente resolvido se o professor conscientizar os alunos de que eles não precisam gritar para serem ouvidos e isso ajudará a manter o ruído em um nível moderado.
- Outro aspecto negativo do trabalho em grupo é o fato de que alguns professores podem sentir que perdem o controle da classe ou têm dificuldades para controlá-la. Para impedir que as atividades fiquem fora de controle, é importante dar instruções claras, fornecer tarefas definidas e definir uma rotina para que os alunos saibam exatamente como e o que fazer. O ideal é que o professor circule pela sala para esclarecer dúvidas e monitorar o que os alunos estão fazendo.
- O uso da língua nativa e a falta de correção de erros representam outra característica desagradável do trabalho em grupo. Os alunos fazem uso de qualquer oportunidade para mudar para sua língua nativa. Para evitar isso, Brown (2001) sugere encorajar os alunos a praticar o uso da língua-alvo em contextos face-a-face e conscientizá-los sobre a importância de alguns usos reais do inglês em suas próprias vidas.
- Quando se trabalha em grupos, os estudantes certamente cometerão erros. Mas, como Brown aponta, os erros são uma manifestação necessária do desenvolvimento da interlíngua, e é bom que não sejamos

obcecados com sua correção constante. O trabalho em grupo bem gerido pode encorajar feedback espontâneo dos colegas sobre os erros dentro do próprio grupo pequeno.

2.3 Perguntas reflexivas.

- I. Pense em suas aulas... Quais padrões de interação você acha que acontecem mais nelas?

- II. Que tipos de agrupamentos você usa para dinamizar as suas aulas e com que frequência os utiliza?

- III. Quais são as coisas que você não gosta do trabalho em grupos na sala de aula?

- IV. São os trabalhos em grupo uma prioridade quando você prepara suas aulas? Por que?

- V. Que disposições de cadeiras utiliza em suas aulas e quanto as varia entre uma aula e outra?
Exemplo: fileiras, mesa redonda, cadeiras em U, etc...

2.4 Exercícios

Agora, vamos recomendar alguns exercícios que podem ser úteis na diversificação das interações que se dão em suas aulas e para ajudar você garantir a eficácia dos trabalhos em grupo.

Interação

- ✓ Use uma turma para observar e analisar quais padrões são os que você mais propõe e partindo daí faça duas coisas: **1)** identifique quão apropriadas são essas interações para os objetivos da aula (ou seja, se elas facilitam o cumprimento dos objetivos ou outras poderiam ser mais apropriadas) e **2)** faça o exercício de propor algumas interações diferentes (seja da anterior ou outras), a fim de diversificar e multiplicar as oportunidades de aprendizagem de seus alunos.
- ✓ Peça a opinião de seus alunos sobre sua percepção da aula ou especificamente sobre a nova atividade (ou interação) proposta. Desta forma, você pode triangular sua própria percepção da eficácia da nova interação, a percepção dos seus alunos e os resultados obtidos para determinar seu uso posterior ou se está precisando de alguma modificação.

Agrupamentos

- ✓ Douglas Brown sugere que, ao planejar um trabalho em grupo em uma aula de língua estrangeira, é necessário seguir alguns passos para garantir sua eficácia. Em seu processo de planejamento e aplicação de atividades em grupos, experimente seguir as etapas abaixo. Essas etapas podem lhe assegurar o sucesso da mesma:
 - INTRODUZA A TÉCNICA: Os alunos precisam de uma explicação clara da atividade que irão realizar. Os alunos devem conhecer o tópico, o número de membros com quem trabalharão, o tempo previsto para realizar a atividade, quais são suas responsabilidades, os pontos que obterão quando a atividade terminar (se for o caso), entre outros.
 - MODELE A TÉCNICA: Quando os alunos tiverem uma ideia do que devem fazer, o professor deve modelar ou exemplificar o que os alunos farão, se possível. Tarefas como debates, discussões ou situações de solução de problemas não podem ser modeladas inteiramente, mas pelo menos é responsabilidade do instrutor deixar as principais características claras para os alunos.
 - DÊ INSTRUÇÕES EXPLÍCITAS: As instruções devem ser claras. Elas devem ser curtas, precisas e ditas com palavras simples. Se uma instrução contiver várias etapas, o professor deve destacar essas etapas usando números romanos, letras ou números em negrito e com um tamanho de fonte legível. Dessa maneira, os alunos notarão as diferentes partes da atividade e a maneira como devem completá-la.
 - DÊ EXPRESSÕES ÚTEIS: Um dos aspectos mais importantes que um professor deve levar em conta ao preparar uma atividade para o trabalho em grupo é pensar em todas as possíveis expressões que os alunos precisarão para realizar a atividade. O fornecimento dessas expressões forçará os alunos a usar a língua alvo e a evitar o uso da língua materna. Essas expressões devem ser explicadas e praticadas antes do início da atividade. Elas também devem ser escritas em um lugar onde os alunos possam vê-las facilmente.
 - DIVIDA A CLASSE EM GRUPOS: É uma boa ideia usar uma variedade de técnicas de agrupamento para fazer os alunos trabalharem com pessoas diferentes toda vez que uma nova atividade for designada.
 - ATRIBUA PAPÉIS: Mesmo que os alunos conheçam muito bem suas próprias habilidades e possam atribuir seus próprios papéis, seria uma boa ideia se o professor pudesse dizer pelo que cada membro

do grupo é responsável. Desta forma, os estudantes preguiçosos ou irresponsáveis seriam forçados a trabalhar e a participar tanto quanto os outros membros da equipe.

- VERIFIQUE ENTENDIMENTO: É muito importante verificar se os alunos entenderam o que devem fazer. Uma maneira de fazer isso é pedir aos alunos que expliquem as instruções para você.
- COMECE A ATIVIDADE: Depois de concluir os passos acima, o professor pode pedir aos alunos que iniciem a atividade.
- MONITORE A TAREFA: O professor deve andar constantemente pela sala para monitorar o que os alunos estão fazendo. Os alunos geralmente gostam de fazer perguntas, esclarecer dúvidas ou até mesmo tornar o professor outro membro do grupo por alguns minutos. Durante este passo, o professor pode anotar alguns erros de gramática, pronúncia ou vocabulário para dar *feedback* no final da atividade. Além disso, dependendo da atividade, este seria um bom momento para avaliar os alunos de maneira imperceptível.
- DEFINA UM TEMPO PARA COMENTÁRIOS E *FEEDBACK*: Este último passo é fundamental para valorizar uma atividade. Os alunos precisam apresentar e compartilhar o que fizeram. Às vezes, por falta de tempo, os professores não passam por essa etapa, mas os alunos precisam ser recompensados e elogiados pelo que fizeram. Eles também precisam de *feedback* para corrigir ou reforçar certas áreas fracas. Ao fazer comentários gerais em relação ao conteúdo, ao uso da linguagem e à disciplina, os alunos verão claramente o objetivo principal da atividade.

2.5 Recomendações

Técnicas de agrupamento

- Os professores de línguas costumam usar apenas algumas maneiras de agrupar os alunos. Uma das técnicas mais comuns é dar números aos alunos e agrupá-los de acordo com seus números. Outro, o mais fácil, é pedir aos alunos que se agrupem em três ou quatro. Não há nada de errado com isso; no entanto, os alunos adoram se agrupar com suas almas gêmeas, e muitas vezes isso acaba sendo perturbador e inoportuno. A fim de introduzir um pouco de variedade na sala de aula e agrupar os alunos aleatoriamente, algumas técnicas são sugeridas a seguir:
 - Usar datas de nascimento ou signos do zodíaco: Peça aos alunos que se levantem e perguntem a seus colegas de classe quando nasceram ou qual é o seu signo do zodíaco. Peça aos alunos que se agrupem de acordo com o mês em que nasceram ou com o seu signo do zodíaco. Se houver muitos alunos agrupados com o mesmo mês de nascimento ou signo do zodíaco, divida-os em dois grupos para ter um tamanho de grupo administrável. É importante notar que neste processo de formar um grupo de estudantes, eles estão usando a língua e praticando questões importantes que às vezes são difíceis para eles por causa da estrutura gramatical.
 - Postais / imagens / desenhos: Pegue um cartão postal, foto ou desenho e corte-o em pedaços com formas diferentes para formar um quebra-cabeça. O número de peças dependerá do número de membros desejados no grupo. Além disso, a quantidade de cartões postais, figuras ou desenhos dependerá do número de grupos a serem formados. Peça aos alunos para pegarem uma peça do quebra-cabeça, levantarem-se e procurarem o resto das peças para formar o quebra-cabeça novamente. Depois que os alunos juntarem todas as peças, eles formarão um grupo. Além disso, se cortar e formar quebra-cabeças é muito problemático, basta procurar por fotos ou desenhos que pertençam à mesma categoria. Por exemplo, tente encontrar fotos de pássaros, gatos,

borboletas, ursos, carros, vulcões, rios, árvores, etc. Peça aos alunos para tirar uma foto e agrupar com os outros dois ou três que têm a mesma categoria de imagem.

- Provérbios ou expressões idiomáticas: Escolha provérbios ou expressões idiomáticas que foram estudadas em sala de aula e divida-as em duas, três ou quatro partes. Novamente, o número de partes corresponderá ao tamanho do grupo. Dê a cada aluno um pedaço de papel com uma parte do provérbio e peça a ele que procure o resto para completá-lo. Esta é uma boa maneira de rever provérbios e vocabulário que os estudantes às vezes esquecem e para ajudá-los a internalizar os aspectos linguísticos de uma língua estrangeira.
- Palavras intimamente relacionadas no significado (sinônimos / antônimos): Procure palavras que foram previamente explicadas e estudadas em sala de aula e use-as como uma técnica de agrupamento. Sinônimos ou antônimos podem ser usados. Dê a cada aluno um pedaço de papel com a palavra escrita e peça a ele que se levante e procure por dois ou três sinônimos ou antônimos da palavra que ele/ela tem. Quando o aluno encontra seus dois ou três parceiros, eles se sentam e começam a trabalhar na tarefa designada.

Existem tantas possibilidades quanto você pode imaginar. Cabe a você inovar em sua aula e tirar o melhor proveito de algo tão simples como formar um grupo.

Atividades grupais

- Em seu livro *Discussions that Work*, Penny Ur apresenta uma lista muito boa de atividades em grupo que os professores de línguas podem incorporar em suas aulas. Alguns itens da lista são:
 - Discussões
 - Debates
 - Situações de resolução de problemas
 - Simulações/jogo de papéis
 - Noticiários
 - Criação de uma história, desfile de moda, programa de entrevistas
 - Dramatização
 - Criação de um inquérito ou entrevista
 - Atividades de completar lacunas com informação
 - Jogos de mesa e jogos de concentração
 - Escrever um anúncio classificado, um obituário, uma carta ao editor
 - Projetos (colagens, propagandas, campanhas para arrecadar fundos para ajudar o meio ambiente ou uma comunidade, planejamento de uma viagem ou uma festa)
 - Detecção de diferenças em imagens

Obviamente, a seleção dessas atividades dependerá muito do tema em estudo, do nível dos alunos, da dinâmica do grupo e do tempo de aula.

Interação

- Use a sua criatividade para organizar as cadeiras em diversas posições (um dia mesa redonda, outro dia grupos de cadeiras dispostas numa certa direção etc.) antes dos estudantes chegarem e peça para eles sentarem desse modo, criando assim diversas possibilidades de interação entre eles.

2.6 Referências

- <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720504005.pdf>
- [Livro: A course in language teaching. Autor: Penny Ur.](#)

Tópico 3:

Tempo de fala do professor *versus* tempo de fala do aluno.

3.1 Perguntas iniciais.

I. Qual você acha que seria a quantidade de tempo ideal para a intervenção do professor e a intervenção do aluno numa aula de LE?

Para responder à pergunta assigne uma porcentagem para cada um, exemplo: Professor 45 % - Aluno 55 %

Professor _____% Aluno _____%

II. Qual das seguintes opções você acha mais adequada?

- a) Mais tempo de fala do professor para garantir uma exposição clara e pausada do conteúdo.
- b) Mais tempo de fala do aluno em favor da participação e da interação entre eles.
- c) Quantidade equitativa de tempo de fala de ambos.
- d)

Se tem outra preferência, pode adicioná-la.

3.2 Introdução ao tópico

O tempo que o professor intervém em sala de aula de língua pode ser considerado de vários pontos de vista. Por um lado, estão as implicações negativas de ter uma fala do professor muito estendida, e por outro os fatores positivos que a fala do docente pode aportar à sala de aula.

Por quê reduzir o Tempo de fala do professor?

- Excessivo tempo de fala do professor limita a quantidade de tempo de fala do aluno. Se o professor fala metade do tempo em uma aula de 60 minutos com 15 alunos, cada aluno recebe apenas 2 minutos para falar.
- Uma grande quantidade de tempo de fala do professor resulta em uma aula diretiva com um ritmo monótono. A passividade do aluno inevitavelmente leva à perda de concentração, tédio e aprendizado reduzido.
- O tempo de fala do professor geralmente significa que o professor está dando aos alunos informações que eles poderiam descobrir por si mesmos, como regras gramaticais, os significados dos itens do vocabulário e as correções. As explicações dos professores são muitas vezes tediosas, cheias de terminologia e difíceis de seguir. Pode não haver indicação de que os alunos tenham entendido.

- Se o professor assume o papel dominante no discurso da sala de aula em termos de iniciar o tópico, alocando turnos e avaliando comentários, o papel do aluno é apenas o do entrevistado. Oportunidades para desenvolver a habilidade de falar são, portanto, severamente limitadas.
- Se o professor é constantemente dominante e controlador, os aprendentes não se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, mas aprendem o que o professor decide e quando. A autonomia dos estudantes é assim limitada.

No entanto, também há o outro lado da moeda.

Usos positivos do tempo de fala do professor

Nos últimos anos, outras abordagens sugeriram que o tempo de fala do professor pode nem sempre ser contraproducente e pode ser usado com bons resultados. O professor fornece uma boa prática de escuta que não é inibida pela qualidade do som de uma fita ou CD player e que é acompanhada de pistas visuais para auxiliar a compreensão. Em um contexto de ensino monolíngue no exterior, o professor pode fornecer uma fonte valiosa de escuta autêntica, expondo os alunos a uma quantidade limitada de novos termos e ajustando apropriadamente a informação para auxiliar a compreensão. Em algumas circunstâncias, o professor pode ser o único modelo de linguagem boa e natural. Assim que algumas formas de tempo de fala do professor são claramente benéficas, por exemplo:

- Apresentações personalizadas: A linguagem deve ser apresentada em contexto, e isso pode ser fornecido pelo professor, em lugar de uma leitura ou escuta. Ouvir o professor falando sobre questões reais é mais motivador do que ouvir ou ler sobre estranhos falando sobre pessoas, lugares ou eventos que, para os alunos, não têm interesse pessoal. Os alunos também são mais propensos a adquirir conhecimento sobre conteúdos ao invés de discursos sobre a linguagem.
- Questionamentos: Cada pergunta do professor durante uma aula exige uma resposta do aluno. As perguntas não precisam ser relacionadas à linguagem e geralmente elas podem gerar tempestades de ideias sobre determinado tema. O questionamento frequente chama a atenção dos alunos e aumenta o envolvimento do aluno na aula.
- Conversa natural: As conversas que ocorrem durante o trabalho em grupo e em pares são frequentemente voltadas para certos itens de linguagem ou baseadas em um tema imposto. A conversa natural iniciada pelo professor encoraja o questionamento, pedindo esclarecimentos, comentando e mudando de assunto, bem como introduzindo uma linguagem funcional e cotidiana que é frequentemente negligenciada nos materiais do curso. Os bate-papos fora da sala de aula também são valiosos e muitas vezes mais memoráveis para os alunos do que as aulas. Nessas circunstâncias, os professores devem se lembrar de continuar a usar uma linguagem natural, em vez de usar uma linguagem simplificada para garantir o entendimento.
- Anedotas: Estas podem ser a base de uma apresentação, mas também podem ser usadas no início de uma aula, em vez de usar uma atividade para "aquecer", como uma maneira natural de envolver os alunos. Anedotas e piadas também podem ser usadas para estimular o interesse durante uma aula. Anedotas não precisam ser monólogos, e os alunos podem ser encorajados a interromper e fazer perguntas.
- Narrar contos. Esta pode ser a base de uma lição ou de um tema contínuo ao longo de um curso e é tão apropriada para as aulas de adultos quanto para os jovens aprendizes. Existe toda uma metodologia em torno da narrativa, que muitas vezes é uma alternativa estimulante ao uso de uma leitura na sala de aula.

Conclusão

Existem vantagens e desvantagens do tempo de fala do professor. Não é fácil reduzir o tempo de fala do professor quando falar com os alunos é uma coisa natural a fazer e quando há inevitavelmente um lado teatral no ensino de línguas. Em certas culturas, há também uma tradição de "giz e fala", que influencia as expectativas e o comportamento de professores e alunos. No entanto, tendo em mente a natureza da sala de aula comunicativa, os professores talvez devam estar cientes da qualidade do seu tempo de fala e como ele é usado, para saber se ele dever ser reduzido ou reestruturado.

3.3 Perguntas reflexivas.

I. Qual é a quantidade de tempo de intervenção do professor e intervenção do aluno nas suas aulas?

Para responder à pergunta assigne uma porcentagem para cada um, exemplo: Professor 40 % - Aluno 60 %

Professor _____% Aluno _____%

II. Quais tipos de fala que você considera válidos e quais inválidos em sala de aula? Marque com ✓ os que considera válidos de acontecer em sala de aula e com um ✗ os que achar inválidos. Pode adicionar outros.

- O aluno fala sobre sua vida privada.
- O professor fala sobre sua vida privada.
- O aluno faz perguntas sobre tópicos passados.
- O professor conta anedotas.
- O aluno conta anedotas.
- O aluno faz piadas.
- O professor faz piadas.

3.4 Exercícios

Estratégias para reduzir o tempo de fala do professor

O uso excessivo de tempo de fala do professor é frequentemente o produto da pouca utilização de técnicas comunicativas em sala de aula. Muitas atividades não precisam ser conduzidas pelo professor - trabalho em par ou trabalho em grupo pode ser usado em seu lugar. Uma atividade pode ser dirigida pelo professor, demonstrada em pares abertos (alunos fazendo a atividade em toda a classe) e feita em pares fechados (todos os alunos trabalhando ao mesmo tempo). Algumas atividades mecânicas precisam ser feitas individualmente, mas podem ser verificadas em pares. O mais importante é que as atividades e os padrões de interação precisam ser variados. A quantidade de tempo gasto no modo diretivo dependerá de fatores como os alunos e o quanto eles sabem, o nível da turma, a hora do dia e o que está sendo ensinado, mas uma diretriz útil é um limite de 30% de fala de professor em uma aula e não mais do que 10 minutos de cada vez.

Outras estratégias comuns:

- Usar elicitación ao invés de explicação. Se os alunos receberem exemplos claros e perguntas de orientação, geralmente não é preciso explicar diretamente. Esse tipo de descoberta guiada leva a uma melhor compreensão e a um aprendizado mais bem-sucedido. Organizar atividades como trabalho em pares também significa que todos os alunos têm a chance de trabalhar na nova língua.
- O uso da linguagem corporal, mímica, gestos e expressões faciais, em vez de palavras. A posição do professor na sala de aula também pode indicar aos alunos o que se espera deles em uma determinada etapa da aula.
- Fazer com que os alunos forneçam *feedback* sobre as tarefas uns aos outros e não para o professor. Isso geralmente é feito em pares, mas as respostas também podem ser verificadas em uma folha de respostas. Quando um aluno indica a outro para responder a uma pergunta, também é uma técnica útil. O *feedback* envolvendo o professor é, portanto, limitado a questões problemáticas, e não a todas as perguntas de um exercício.
- Eliminar o tempo de fala desnecessário do professor. Graduar a linguagem é importante, mas a simplificação excessiva pode levar a modelos não naturais do professor. As instruções devem ser mantidas simples, enquanto as explicações precisam ser cuidadosamente redigidas e repetidas, se necessário, em vez de parafraseadas. É bom fazer perguntas sobre conceitos simples para verificar a compreensão. Se as explicações forem claras e a verificação do conceito for eficaz, não haverá necessidade de nova explicação ou interrupção de uma atividade para instruir de novo.
- Tolerar o silêncio. Professores inexperientes tendem a preencher silêncios por conversas desnecessárias. O silêncio é importante não apenas quando os alunos estão trabalhando individualmente, mas também fornece "tempo de processamento" entre as instruções, durante as explicações, enquanto aguarda a resposta de um aluno e durante o monitoramento das atividades. Induzir, fornecer pistas e reformular a pergunta é muitas vezes contraproducente quando o aluno precisa apenas de tempo para pensar no que vai responder.

3.5 Recomendações

- **Dê-lhes tempo para responder:** é realista esperar que todos os alunos respondam prontamente e com precisão? Claro que não. Alguns alunos podem ser capazes de disparar uma resposta rápida, mas isso nem sempre é o caso. Alguns alunos precisam de tempo para entender e processar o que você disse / perguntou. Então, eles precisam de tempo para chegar à resposta certa. Se você quiser falar menos e fazer com que eles falem mais, terá que dar a eles os segundos preciosos de que precisam. Se é difícil para você esperar, conte. Cinco segundos. Ou mais, se puder. Pode ser difícil no começo para você e para os outros alunos esperarem esses poucos segundos de silêncio, mas valerá a pena.
- **Não responda a todas as perguntas sozinho:** você já parou para pensar que quando um aluno faz uma pergunta, outro aluno pode saber a resposta? Tente esta técnica:
A1: Por que esta resposta está errada?
P: Mmmm... (olha ao redor da sala de aula ou até diretamente de outro aluno)
A2: Porque "beautiful" é um adjetivo longo e então o comparativo é "more beautiful".
E não é lindo quando seus alunos podem se ajudar, e você não precisa dizer uma única palavra?

- **Use pares ou trabalho em grupo:** muitas vezes nós representamos dramatizações com outro aluno. Mas se você colocar os alunos em pares para as dramatizações e simplesmente caminhar para ajudar, você falará menos e eles falarão mais. O mesmo vale para o trabalho em grupo, sendo que eles façam uma tarefa de escrita, como escrever uma história em conjunto ou uma tarefa de fala, como uma discussão.
- **Peça-lhes que leiam / expliquem instruções:** se as instruções estão no livro ou na planilha, por que você deve lê-las em voz alta e explicá-las à turma? Peça a um aluno que as leia para a turma e a outro explicar/reformular caso alguém não tenha entendido. Esta é também uma ótima maneira de manter os estudantes participativos felizes; eles conseguem explicar algo que é muito claro para eles, e aqueles que precisam de um pouco de ajuda adicional ainda recebem a assistência de que precisam.
- **Faça perguntas abertas em vez de sim/não:** se você perguntar aos alunos sim/não, é basicamente o que você receberá - um sim ou um não (e o ocasional "talvez"). Quanto mais perguntas você fizer com onde, por que, com que frequência, quando etc., mais eles terão que falar. Mas não pare em uma pergunta:
 P: Que tipo de música você ouve?
 A1: Eu ouço rock.
 P: Por quê?
 A1: Porque eu gosto disso.
 P: Onde você ouve?
 A1: Eu ouço em todos os lugares: em casa, no ônibus, a caminho da escola ...
 P: (pergunta A2) E você, Tommy?
 E Tommy já tem uma boa ideia do que ele pode dizer sobre suas preferências musicais.
- **Diga apenas o que é necessário:** não responda às conversas dos estudantes. Não fique tagarelando sobre o seu fim de semana. Não preencha o silêncio com tagarelice inútil. Claro, você pode ter conversas relaxadas com os alunos, mas deixe-as para o começo ou para o final da aula, ou o que é melhor ainda, para o intervalo. Durante o horário de aula, tente concentrar seus esforços em fazê-los falar.
- **Não diga, elicite:** quando dizemos aos alunos a resposta, eles a recebem passivamente. Eles perguntam: "O que é isso?" E você diz: "É um grampeador". É muito fácil para todos, incluindo você. Se os alunos não se lembrarem de uma palavra, por exemplo, tente evitá-la e sinta-se à vontade para dar-lhes pistas.
 A1: O que é isso?
 P: Oh! Você quer dizer esse dispositivo que usamos para grampear papéis juntos? Como isso é chamado?
 A1: é um grampeador.
 Muitas vezes dizemos: Lembra quando falamos sobre os diferentes tipos de clima? Nós temos nublado, ensolarado etc ... Não diga a eles a resposta se você já viu isso na aula! Leve-os a dizer isso!

3.6 Referências

- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teacher-talking-time>
- <https://busyteacher.org/13959-how-to-increase-student-talking-time-7-techniques.html>

Tópico 4:

Atenção individual

4.1 Perguntas iniciais.

I. Quanto tempo deveria demorar um professor em aprender os nomes dos seus estudantes e por que?

II. Qual a relevância do professor dedicar atenção individual na aula de LE?

4.2 Introdução ao tópico

Atenção individual

Existe uma pesquisa significativa que apoia o impacto da atenção individual no desempenho acadêmico e na curiosidade natural e nível de conforto do estudante em sala de aula. John Hattie faz uma revisão de 50.000 estudos individuais e subsequentemente classifica 136 estratégias em sua ordem de efetividade. Três das cinco principais (feedback, qualidade instrucional e instrução direta) dependem, em grande parte, da capacidade de um professor reconhecer as necessidades e atender os alunos individualmente. E embora os dados que ele coletou não endossam totalmente todos os benefícios da atenção individual que você poderia imaginar, a lição para os professores é clara: mesmo em um ambiente de suporte de pesquisa e puramente acadêmico, a atenção individual desempenha um papel significativo na aprendizagem de um estudante.

4.3 Perguntas reflexivas.

I. Quanto tempo você demora em aprender os nomes dos seus alunos?

II. Que estratégias você utiliza para aprendê-los?

III. Que importância você dá para a atenção individual em suas aulas e por que?

4.4 Exercícios

Agora, vamos dar algumas dicas que podem ser úteis para garantir que o aluno se sinta escutado e que suas necessidades sejam atendidas em sala de aula.

Atenção individual

Não importa quantos anos os seus estudantes tenham ou em que nível estejam, você precisa ter certeza de que cada um deles, precisa sentir que está recebendo tanta atenção quanto pode obter dentro de um grande grupo. Não se trata de gastar muito tempo com cada um. São as pequenas coisas que se somam. E aqui estão algumas dicas para conseguir isso:

- ✓ Chegue cedo e converse:

Os cinco ou dez minutos antes da aula são ideais para uma conversa agradável e descontraída com os alunos. Aqueles que chegarem cedo terão a oportunidade de falar com você sem ter que competir com o resto da turma, e você terá a oportunidade de conhecê-los melhor.

- ✓ Olhe-os nos olhos e sorria:

Se você conceder um sorriso a um aluno depois de levantar a mão ou depois de vê-lo entrar na sala de aula, você estará reconhecendo-o de uma maneira específica. Ele é mais do que apenas um corpo que entrou na sua sala e ocupa um espaço, e um sorriso é muito útil para mostrar isso a eles.

- ✓ Chame-os pelos seus primeiros nomes:

Tente lembrar seus nomes logo no início e sempre fale com seus alunos pelo primeiro nome. Em vez de fazer uma pergunta para toda a classe em geral, chame um aluno em particular para responder.

- ✓ Dê-lhes a sua atenção total:

Além dos trabalhos em pares ou grupais, alguns alunos podem falar diretamente com você por alguns minutos em cada aula. Então, quando isso acontecer, dê a eles sua atenção total e completa. Não escreva no quadro ou procure alguma coisa enquanto ouve. Olhe como se você estivesse interessado em cada palavra deles. Se possível, aproxime-se da mesa e fique perto deles.

- ✓ Comece a aula com diálogos curtos, "aquecimentos" ou quebra-gelos:

Além do bate-papo informal que você pode ter antes do início da aula, tente iniciar cada aula com um quebra-gelo curto que se relacione com eles em um nível pessoal. Por exemplo: Às segundas-feiras, você pode começar perguntando sobre seu fim de semana. Em qualquer dia, pergunte se eles viram um grande evento esportivo ou cerimônia de premiação.

- ✓ Lembre-se de algum detalhe de sua vida pessoal:

Em uma turma grande, você não terá a chance de saber (e lembrar!) tudo o que há para saber sobre cada aluno, mas tente se lembrar de alguns fatos que se destacam sobre cada um, ou seja, se eles têm irmãos, se eles tocam instrumentos musicais, participam de esportes etc... Se há um aluno em particular, sobre o qual você não sabe nada - descubra alguma coisa!

- ✓ Realce os pontos fortes individuais:

Ajude os alunos a se conscientizarem do que estão contribuindo para a classe e quais são seus pontos fortes. Após uma tarefa escrita, mencione aqueles que você gostou especialmente e leia-os em voz alta,

se for possível. Faça o mesmo depois de uma tarefa de artesanato, um teste ou qualquer outra atividade. Tente alternar entre os alunos e mencionar algo que cada um fez particularmente bem.

✓ Use seus gostos e particularidades:

Alunos jovens gostam de certos tipos de programas de TV e adolescentes gostam de outros. Alunos adultos podem desfrutar de outras coisas além da TV. Use seus gostos e preferências: introduza referências da cultura pop em uma aula com adolescentes ou o que há de novo no mundo dos negócios em uma aula com adultos.

Conclusão

Não é difícil fazer os alunos sentirem que estão recebendo atenção individual em uma turma grande. Quando você coloca as estratégias e técnicas corretas no lugar, cada um pode até sentir que é o único aluno que existe! Deixe-os se revezarem no centro das atenções, e eles nunca sentirão que são apenas outro nome na lista.

4.5 Recomendações

Dicas para fazer com que os alunos sintam que estão recebendo atenção individual:

- Deixe-os saber como você está disposto a adaptar o curso e que eles devem deixar você saber o que eles querem ou precisam, por exemplo, por e-mail ou depois da aula.
- Diga a eles quando e como você está disponível para um contato individual, por exemplo "Por favor, venha e me pergunte no final da aula se você tiver outras perguntas".
- Certifique-se de que sua atenção inclui todas as pessoas, incluso aquelas que se sentam no fundo e rente às paredes laterais.
- Dê um passo em direção a pessoa que está falando ou para quem você está falando.
- Junte-se a discussões em duplas e trabalhos em grupo (mas não se isso interrompe o fluxo, incomoda eles ou se significa interromper alguém que não fala com frequência).
- Participe de atividades nos grupos de alunos misturando-se a eles (desde que você tenha certeza de que os outros alunos não precisarão muito de sua ajuda, por exemplo, para solicitar uma tradução ou esclarecimentos sobre a atividade).
- Coloque comentários pessoais nos trabalhos escritos, por ex. comentando sobre o conteúdo da escrita, bem como a linguagem, dizendo o quanto eles melhoraram, contrastando com um trabalho anterior, ou dizendo algo pessoal que você não conseguiu fazer na última aula ou não queria dizer na frente dos outros.
- De preferência, na primeira aula, pergunte como pronunciar os nomes deles e peça para eles corrigir sua pronúncia.
- Recomende recursos de auto-estudo adequados para a turma ou para alunos específicos, de acordo ao seu nível, pontos fracos ou prioridades pessoais.
- Faça a correção com base no que os alunos disseram na aula e mencione quando ela é baseada em um erro persistente para esse grupo de alunos (mas talvez disfarce quem fez cada erro alterando alguns detalhes, como nomes de lugares que eles mencionaram).

Além do mais, também temos estas cinco estratégias mais gerais para ter em conta e alcançar o mesmo objetivo.

1. Divulgar o bom trabalho

A maneira número um de atender um aluno em sua individualidade é reconhecer autenticamente o trabalho que ele faz na sala de aula todos os dias. Isso pode significar “publicá-lo” na sala de aula simplesmente pendurando-o nas paredes o dando-o a conhecer aos demais estudante.

2. Fique em movimento

Este é meio óbvio, mas também é fácil esquecer: para oferecer atenção individual aos alunos em uma turma de 18 ou 28 alunos, você precisará estar em movimento. Apesar de que você esteja tentado a trabalhar com um único aluno até que ele entenda uma questão, você não pode negligenciar os demais.

3. Assento Estratégico

Embora os arranjos de assentos sejam frequentemente projetados para promover comportamentos desejados ou promover a colaboração, eles também podem ser usados para simplificar o acesso a alunos específicos. Depois de algumas semanas em uma sala de aula, você começará a entender quais alunos precisam de você: organização, motivação, clareza, foco ou qualquer outro número de tarefas do professor. Colocando estrategicamente esses alunos na sala, você pode melhorar a eficiência de seu movimento por toda a sala.

4. Agrupamento Eficaz

Agrupar eficazmente é essencial para qualquer professor. Se você está agrupando por habilidade, interesse, prontidão, escolha do aluno ou algum outro parâmetro, o agrupamento também pode melhorar a qualidade da atenção individual que um aluno recebe. Você não é a única pessoa capaz de oferecer atenção. Ao oferecer os parceiros certos no momento certo, os alunos podem ter acesso a uma variedade de recursos - tanto você quanto seus colegas - para ajudar a preencher suas necessidades em constante mudança.

5. Reconhecimento dos colegas

Como mencionado acima, para muitos estudantes, seus próprios colegas podem ter a credibilidade que um professor tem. Talvez não da mesma forma (conhecimento de conteúdo ou autoridade), mas certamente em formas que importam para aquele estudante. Ao alavancar o poder dos colegas por meio de agrupamentos, publicações e até mesmo jogos de formação de equipes - é mais provável que mais alunos se sintam não somente reconhecidos, mas recebidos e compreendidos.

4.6 Referências

<http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

<https://www.lifeplanlabs.com/administrators/3-ways-improve-teacher-student-relationships/>

Tópico 5:

Relação professor-aluno.

5.1 Perguntas iniciais.

I. Quais seriam as características principais da relação ideal entre professor e aluno?

5.2 Introdução ao tópico

Relação professor-aluno

Melhorar as relações dos alunos com os professores tem implicações importantes, positivas e duradouras para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Melhorar apenas o relacionamento dos alunos com seus professores não produzirá ganhos. No entanto, os alunos que mantêm relações próximas, positivas e de apoio com os professores atingirão níveis mais altos de aproveitamento do que os alunos com mais conflitos em seus relacionamentos.

Imagine uma aluna que sente uma forte conexão pessoal com a professora, conversa com ela com frequência e recebe orientação e elogios mais construtivos do que apenas críticas por parte da docente. É provável que o aluno confie mais em seu professor, mostre mais envolvimento no aprendizado, se comporte melhor em sala de aula e alcance níveis acadêmicos mais altos. As relações professor-aluno positivas atraem os alunos para o processo de aprendizagem e promovem seu desejo de aprender (supondo que o material de conteúdo da aula seja envolvente, adequado à idade e corresponda bem às habilidades do aluno).

O relacionamento positivo professor-aluno afeta não apenas os resultados acadêmicos, mas também os resultados sociais. Os estudantes que se sentem apoiados e valorizados pelos professores demonstram aumento da auto-estima e autoeficácia (Gallagher, 2017). Na verdade, as relações positivas professor-aluno têm sido vinculadas a muitas características que esperamos que os alunos desenvolvam: resiliência, autodireção e engajamento (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2016). Ao planejarmos as próximas aulas, é essencial considerarmos como trabalharemos para desenvolver relacionamentos positivos e de apoio com cada aluno que passar por nossas portas.

Desenvolver o relacionamento com seus alunos pode vir naturalmente para você, ou você pode lutar para se conectar com cada um como indivíduo. Empregar algumas estratégias-chave ajudará você a se conectar com seus alunos em um nível pessoal.

5.3 Perguntas reflexivas.

I. Por quais meios você conhece as dificuldades dos seus alunos?

- II. Os seus estudantes contam para você espontaneamente quais são as preocupações deles com respeito à aprendizagem? Por que?

5.4 Exercícios

- Uma boa maneira de saber o que seus estudantes estão percebendo de você e do que está acontecendo nas aulas é perguntando a eles o que acham. Normalmente os estudantes se sentem coibidos para falar, seja para fazer críticas ou falar do que gostaram. Para conseguir deles uma resposta autêntica e certa tente o seguinte: cada aluno recebe um papel no qual deverão, se desejarem, escrever suas impressões sobre a aula, a metodologia, o professor... E o farão de maneira anônima para depois colocar os papéis numa caixa ou sacola. Esse exercício é feito comumente no fim do curso, mas na realidade pode ser aplicado no momento que o professor considere mais adequado.

É muito interessante ler o que os estudantes têm para falar sobre aula e sobre o professor. Esse exercício funciona como um espelho no qual o docente pode ver coisas que não tinha percebido que aconteciam em sua proposta metodológica. Também é satisfatório se encontrar com comentários muito positivos que valorizam o trabalho realizado. Em geral, essa é uma estratégia bastante útil para se conscientizar das próprias práticas e melhorá-las.

- Outra coisa que o professor deve ter em conta é que o fato de dinamizar suas aulas também mostra preocupação e interesse pelos alunos. Tente, na medida do possível, não deixar suas aulas monótonas. O fato de sempre começar igual, seguir a mesma dinâmica faz com que os estudantes fiquem com preguiça de ir para aula, cheguem tarde e, em geral, se desmotivem. Por isso, simplesmente começando a aula de diversas maneiras, com um jogo, um trava línguas, um ditado ou um teste rápido, fazem com que a aula se torne inesperada e eles sintam que há um empenho por gerar interesse e motivação, o que também influencia uma relação positiva entre professor e estudantes.

5.5 Recomendações

Em seguida são expostas dez maneiras práticas e fáceis de melhorar as relações professor-aluno:

1. Conheça os alunos pelo nome o mais rápido possível. Os alunos irão apreciar isso. Você pode querer distribuir uma folha de informações na primeira aula. A folha pode pedir aos alunos o nome deles, o nome pelo qual eles preferem ser chamados, onde moram, interesses ou hobbies, uma experiência de sucesso, metas, lugares que visitaram, empregos de meio período etc.

Depois de os alunos usarem as informações da planilha para se apresentarem a dois ou três outros alunos que talvez não conheçam na turma, você pode fazê-los comparecer diante de toda a turma e se apresentar. À medida que os alunos fizerem isso, você terá a chance de se concentrar em um aluno por vez. Você pode usar imagens para ajudá-lo a lembrar de cada aluno associando alguma imagem específica baseada no nome do aluno. Você também pode querer fazer algumas perguntas de acompanhamento. Isso não só permitirá que você conheça mais sobre cada aluno, mas também comunique seu interesse neles.

2. Conheça algumas coisas pessoais de cada aluno. Usando a pesquisa descrita anteriormente é uma maneira de conseguir isso. Outra atividade é aproveitar o tempo no início e no final da aula, após os testes, antes de feriados ou depois deles apenas para conversar e ouvir os alunos. Pergunte aos alunos sobre seus finais de semana, metas e aspirações e opiniões sobre eventos locais, nacionais e mundiais. O que você fala é provavelmente menos importante do que o fato de você estar interessado o suficiente para perguntar e ouvir.

Em seu esforço para melhorar o clima de sala de aula e construir melhores relacionamentos professor-aluno, evite focar em responder a perguntas factuais ou testar o conhecimento dos alunos ao discutir os eventos atuais. Em vez disso, faça perguntas de opinião. O objetivo é fazer com que os alunos participem, sintam que são membros valiosos da turma e que seus comentários sejam valorizados – e não atribuir notas.

3. Conduza uma discussão de análise de valores sobre algum evento ou tópico atual. Nesta atividade, é importante que certas regras sejam seguidas. Certifique-se de que quando alguém está falando, todo mundo ouve o orador. Os alunos podem fazer perguntas para ajudar a esclarecer o que um aluno está dizendo, mas não podem contestar ou discordar do palestrante. Outros alunos podem responder com suas opiniões e apoiá-lo, mas não podem discordar diretamente uns dos outros.

Ao fazer os alunos ouvirem uns aos outros e a você, talvez seja necessário discutir por quê é importante ouvir atentamente os outros. Fale com eles sobre respeito e como eles se sentem quando os outros ouvem atentamente o que eles têm a dizer. Afinal, para alcançar nossos objetivos de ensino, não é importante o desenvolvimento de uma boa comunicação interpessoal?

4. Forneça comentários positivos quando apropriado. Às vezes nos tornamos tão ocupados ou frustrados com os problemas que nos esquecemos de perceber e comentar as coisas positivas que os alunos fazem. Os professores podem reconhecer o esforço, o comportamento cooperativo e o comportamento de ajuda. Comentários positivos também podem ser feitos sobre coisas como um novo estilo de cabelo, uma camisa, um par de sapatos ou uma boa voz.

Se você acha que o aluno pode ficar constrangido pelo reconhecimento público de um professor, então comente em particular com o aluno. Isso pode ser feito durante o tempo de estudo. Ou você pode escrever comentários em trabalhos que você está retornando para os alunos, como tarefas de casa.

5. Seja positivo e entusiasmado ao ensinar. A maioria dos estudantes acha difícil motivar-se quando o professor não está motivado. Quando demonstramos o nosso interesse e alegria no ensino, isso mostra que gostamos de estar na sala de aula e implica que gostamos de estar com os alunos. Isso deve melhorar as relações professor-aluno.

6. Mostre aos alunos que você não está apenas interessado neles, mas também que se importa com eles. Como você pode fazer isso? Aproveite o tempo para conversar individualmente com os alunos. Você poderia fazer isso definindo uma meta para conversar individualmente com cada aluno toda semana, ou o que for mais prático. Você pode perguntar sobre como eles estão se saindo com o conteúdo e as habilidades do curso ou talvez prefira tornar a conversa mais pessoal. Por exemplo, você pode perguntar aos alunos sobre suas atividades extracurriculares, hobbies ou interesses.

Alguns professores adotam a prática de cumprimentar os alunos quando entram na sala de aula, como outra maneira de demonstrar seu interesse pelos alunos.

7. Evite o uso de ameaças e punições. Se os alunos fizerem algo errado, dê-lhes tempo para que resolvam eles mesmos a questão. Depois desse tempo, sente-se com os alunos e converse com eles. Pratique a escuta ativa. Isto é, pergunte-lhes como eles se sentem sobre o que ocorreu. Dê a eles uma chance de sair de qualquer frustração e sentimentos. Depois de terem tido a oportunidade de discutir seus sentimentos, você pode falar sobre maneiras de evitar tal ocorrência no futuro. Deixe claro para o aluno que é o comportamento e não a pessoa que é inaceitável. De fato, faça questão de dizer ou fazer algo que faça com que o aluno se sinta valorizado.

8. Não tenha favoritos. Alguns alunos são fáceis de gostar, enquanto outros não são. No entanto, precisamos ter certeza de que alguns alunos não recebem privilégios especiais e outros são tratados de maneira mais dura por causa de nossos sentimentos em relação a eles. Quando temos tarefas ou responsabilidades a serem realizadas, não deixe de dar a todos os alunos a oportunidade de participar. Isso nos dará mais uma oportunidade de fortalecer nosso relacionamento com os alunos, demonstrando confiança neles, além de nos proporcionar a oportunidade de agradecer-lhes por algo que fizeram.

9. Crie um ambiente de sala de aula de apoio. Em vez de os alunos competirem uns com os outros por notas, reconhecimento ou sucesso, peça aos alunos que trabalhem juntos para realizar alguma tarefa ou projeto. No processo de avaliação, baseie a nota no desempenho individual e de grupo. Estruture o processo de avaliação de forma que a melhoria individual ajude o grupo a crescer. Esperamos que os alunos trabalhem juntos e ajudem uns aos outros.

10. Crie um ambiente onde perguntas e respostas - até mesmo respostas erradas - sejam encorajadas e valorizadas. Os alunos aprendem mais e participam mais quando se sentem à vontade para fazer e responder perguntas. Mas os alunos não perguntarão ou responderão a perguntas se acharem que serão constrangidos. Incentive e reconheça os alunos quando eles perguntarem e responderem às perguntas. Quando os alunos lhe disserem que não entendem alguma coisa, diga-lhes que você aprecia o comentário deles porque isso ajuda você a saber quais aspectos de uma lição precisam de explicações adicionais.

5.6 Referências

<http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/5901/590107.html>

<http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

APÊNDICE B – Questionário de coleta de dados com respostas¹⁷

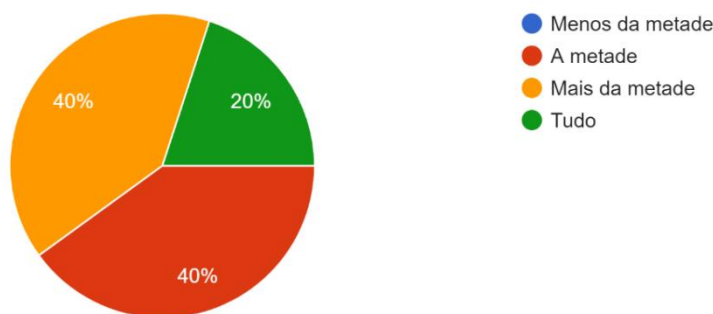
Questionário sobre o guia de auto-reflexão para professores de língua estrangeira

Caro Professor, espero que a leitura do guia tenha contribuído de alguma forma para o seu ensino. Gostaria de pedir que você responda algumas perguntas sobre a utilização desse guia. Nenhuma resposta será considerada correta ou incorreta. Suas respostas serão anônimas e confidenciais. Por favor, seja honesto ao responder, pois isso garantirá o sucesso deste estudo. Mais uma vez, muito obrigada pela sua ajuda e sua participação nesta pesquisa de mestrado.

Responda as seguintes perguntas de acordo com a sua experiência com a leitura do guia:
(as respostas não têm limite de caracteres)

Quanto do guia você leu?

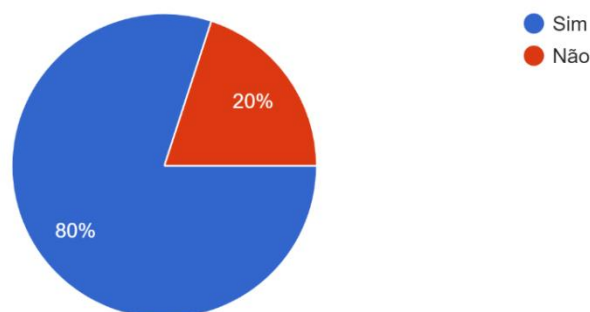
5 respostas



¹⁷ Os gráficos que aparecem são dados automaticamente pelo *google forms* e não são representativos.

1. Refletiu sobre suas práticas de ensino?

5 respostas



Caso positivo, que reflexões foram essas?

Todos os tópicos apresentados no guia suscitaram reflexões sobre minha prática como professora de língua inglesa. Pude perceber que muitas das recomendações dos teóricos citados e das que o guia traz já faziam parte da minha prática muitas de forma consciente, resultado de minhas leituras teóricas e trocas de experiência com outros professores; outras inconscientes, fruto da minha intuição, acredito eu. Além disso, acabei notando que preciso melhorar em outros aspectos, implementando novas estratégias, como as sugeridas no guia. Os tópicos que mais geraram reflexões sobre minha prática foram o 1: linguagem corporal, tom de voz, e contato visual; 3: tempo de fala do professor vs. tempo de fala do aluno; e 4: atenção individual.

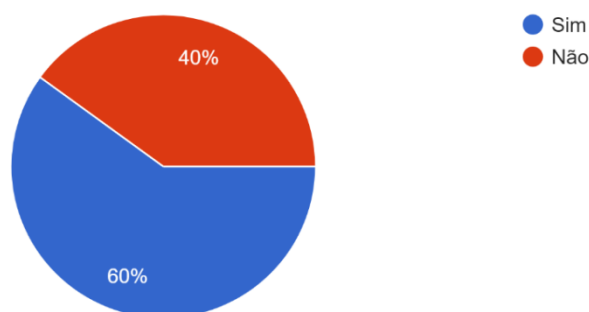
Sobre como otimizar o processo de condução das atividades no âmbito da sala de aula de língua estrangeira através de mecanismos (às vezes bastante sutis) que colaboram para uma melhor interação professor(a)-aluno(a).

Como o questionário foi meio que respondido quase no fim do semestre não houve tempo hábil para maiores reflexões

Refleti sobre aspectos que, até então, não tinha avaliado em minha prática. Por exemplo: sobre o tom da minha voz e o contato visual que estabeleço com meus alunos.

2. Aplicou alguma das propostas para evidenciar suas próprias atuações em sala de aula?

5 respostas



Caso positivo, quais delas e de que forma as implementou? Caso negativo, por que não o fez?

Tentei variar meu tom de voz nas aulas para chamar atenção dos alunos para um tópico, um aspecto do que estava falando, associando com as expressões faciais e a linguagem corporal. Embora tenha pensado em gravar uma das minhas aulas, isso não foi possível. Mas depois de ler conscientemente sobre o tópico no guia, percebi que passei a me monitorar mais. Fico tentando perceber como estou usando meu próprio corpo como um recurso: voz, linguagem corporal, expressões faciais. Pude perceber também que algumas das sugestões já estão na minha prática. Diante do guia fui instigada a procurar mais sobre como melhorar isso.

Falta de tempo

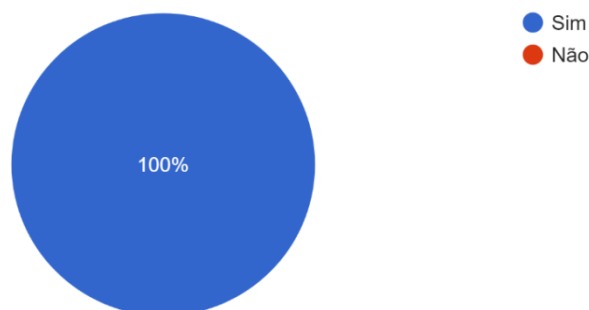
Sim. No que diz respeito aos comandos das atividades: Suscitar momentos que não necessariamente/oficialmente fazem parte da atividade estipulada, para trabalhar o uso de expressões idiomáticas em situações mais espontâneas, por exemplo.

O fato de o questionário ter sido escrito no fim do semestre não houve como implementar algumas práticas, porém esse semestre gostaria de gravar algumas aulas para refletir sobre a linguagem corporal do professor e tom de voz.

Coloquei em prática a maioria das recomendações, principalmente as voltadas para o tempo de fala, para o tom da voz e contato visual.

3. Questionou-se sobre quais teorias e métodos fundamentam suas práticas em sala de aula?

5 respostas



A que conclusão você chegou?

Notei que já utilizo muitas estratégias de todos os tópicos do guia, mas que ainda posso melhorar e variar algumas das estratégias. Com o guia, pude entender mais o porquê de eu usar algumas das estratégias que uso e confrontar o que os teóricos falam e o que a minha experiência empírica mostra.

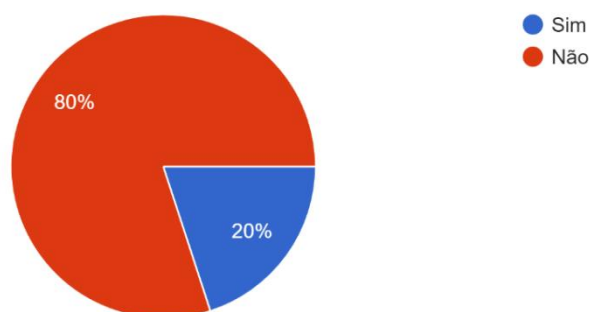
Sempre questiono as teorias e métodos que fundamentam a minha prática. Acredito que todo professor deve fazer isso.

Busco métodos que centralizem na participação do aluno. A Abordagem comunicativa e abordagens sócio-interacionais continuam sendo minhas favoritas.

De que preciso ler os artigos que vc sugeriu nas referências.

4. Todos os professores têm crenças que orientam sua prática. Durante a leitura do guia e seu possível reflexo ... duvidou de alguma das suas crenças?

5 respostas



Por que você acha que isso aconteceu?

Porque acho que percebi que já faço muitas das recomendações. Mas também pude ver outras estratégias que posso usar em sala de aula além das que já conheço, por exemplo, para aumentar o tempo de fala do aluno.

Não tive tempo de fazer essa reflexão.

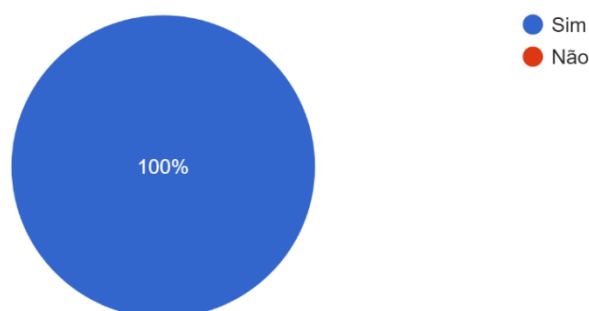
Me identifiquei bastante com a abordagem do guia por já haver agregado anteriormente e conscientemente alguns desses conceitos à minha prática docente. Outros conceitos que havia agregado de forma inconsciente, foram sendo reconhecidos e identificados no decorrer da leitura do guia. Quanto às novidades, me senti motivado a incorporá-las às aulas.

Acho que só há mudanças quando se transformam mentalidades. Não me permito ficar o tempo todo na zona de conforto. gosto de me testar como professora.

Porque embora eu não colocasse em prática algumas estratégias, elas estão em consonância com o que acredito ser meu papel como professora.

5. Você acha que deveria começar a empregar novas práticas em suas aulas?

5 respostas



Por quê?

Porque é preciso diversificar as estratégias e técnicas usadas de acordo com os alunos. Conforme vamos conhecendo a turma, vamos lançando mão de novas formas de interagir em sala de aula para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Sempre temos que inovar em sala de aula, esse é o desafio do docente.

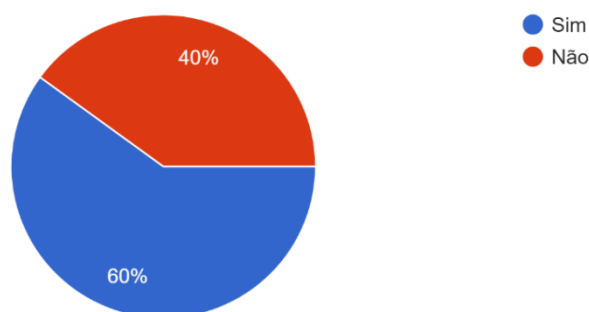
Por minhas práticas e minha visão o ambiente de sala de aula de LE estejam em consonância com o conteúdo do guia.

Acho que sempre devemos empregar novas práticas com frequência. Isso nos permite crescer.

Já comecei com as sugestões dadas no guia.

6. Você variou a forma em que fornece o conteúdo (talvez colocou em prática novos métodos ou padrões de interação)?

5 respostas



Caso positivo, como? Caso negativo, por que não o fez?

Porque durante o mês de junho três das minhas turmas já haviam encerrado as aulas e estavam apenas fazendo a avaliação. Com uma das turmas tentei usar as respostas corais com uma turma de Inglês I, cujos alunos são jovens adultos a maioria. Nas primeiras respostas foi divertido, mas depois de 1 questão com 6 alternativas, a estratégia se tornou monótona.

Falta de tempo

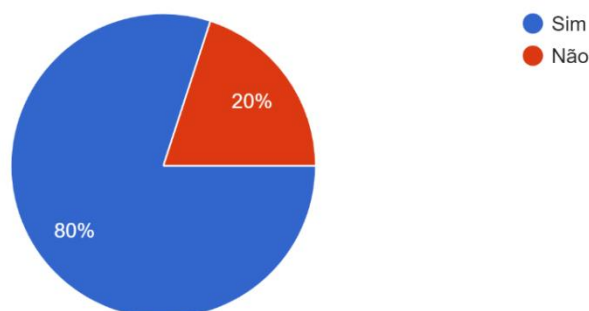
Usar padrões de interação que saiam do esquema professor(a)-aluno(a), muitas das vezes se torna mais eficaz, pois os alunos se sentem mais à vontade para interagir entre si. Estendi um pouco mais o tempo dessas atividades e os resultados foram muito bons.

Sim. Minimizei o meu tempo de fala variando as interações entre os alunos durante as aulas. Isso fez com que os alunos falassem mais.

Segui as instruções da seção padrões de interação, principalmente as voltadas para os trabalhos em grupo (que faço muito em sala).

7. Você utilizou alguma nova prática ou estratégia em suas aulas?

5 respostas



Caso positivo, como? Caso negativo, por que não o fez?

Dizer apenas o necessário para evitar preencher o silêncio com tagarelice. Para isso, passei a me policiar e parar de repetir as respostas dos alunos quando enumeração algo ou quando respondiam de forma curta. Repeti respostas apenas quando tinha a intenção de fazer correção indireta ou quando era um vocabulário importante que havíamos aprendido recentemente.

Falta de tempo

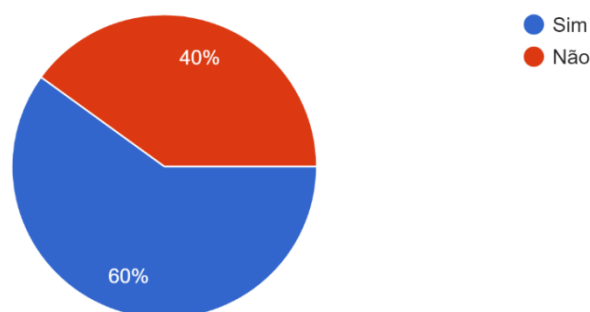
O caráter psicológico é determinante para o ambiente socio-interativo da sala de aula. É essencial ter uma relação horizontal em sala de aula. Memorizar os nomes dos integrantes da turma, por exemplo, é uma estratégia muito eficaz para estabelecer essa horizontalidade.

Aumentei e varie os tipos de interações entre os alunos

Usei várias, mas as que surtiram mais efeito foram as voltadas para a linguagem corporal, tom de voz e contato visual.

8. Você aplicou ou planeja aplicar algum dos métodos para evidenciar a percepção externa de suas práticas?

5 respuestas



Qual?

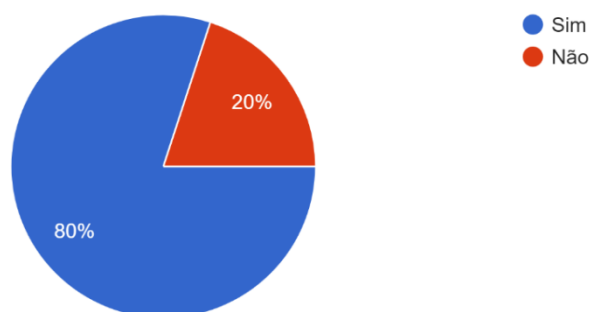
Já tenho a prática de pedir que meus alunos avaliem as aulas, metodologias usadas, progressão do conteúdo, conteúdo, minha relação como professora, etc. Pelo menos uma vez por semestre, ao final, peço aos alunos que façam avaliação e também faço uma autoavaliação. Com certa frequência, faço uma avaliação, no meio do semestre ou após um mês e meio de aula. Também insiro pequenas avaliações e induzo os alunos a refletir sobre a aula daquele dia e comparar com as aulas anteriores. Dependendo da turma, negociamos o que faremos nas aulas e atendo aos pedidos dos alunos.

Memorizar o nome dos alunos, como já havia mencionado

Quero gravar algumas aulas porque isso me permitirá uma reflexão mais detalhada sobre as minhas práticas

9. Você acha que instrumentos como o guia são úteis para propiciar a reflexão nos professores e melhorar a qualidade do ensino?

5 respostas



Por quê?

Quando bem elaborados, suscitam reflexão dos professores sobre sua prática e dão sugestões de como fazer diferente sempre refletindo sobre o que fazíamos e porque vale a pena tentar fazer de outra forma.

Não acho que os professores param para ler. É um pouco extenso.

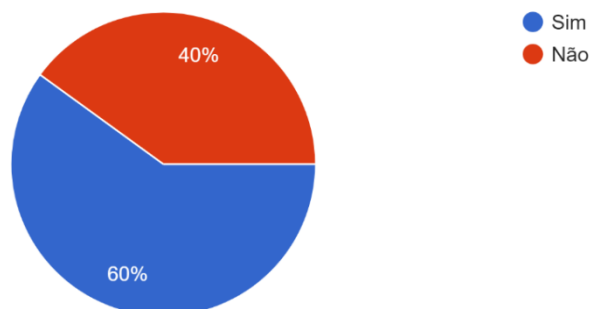
Sem dúvida, pois é um meio concreto, sistematizado e eficaz de fazer com que as práticas didáticas sejam elaboradas e reformuladas, porém tendo em mente que essa didática é resiliente, se adequa ao perfil da turma, do local de ensino, etc.

Creio que sim. Muitas vezes os professores podem se sentir perdidos sobre o que e como podem refletir sobre as próprias práticas.

Sim. Nos faz refletir sobre a nossa prática e nos ajuda a regular eventuais problemas.

10. Você conversou com colegas ou com pessoas próximas de você sobre sua prática de ensino?

5 respostas



Com que finalidade?

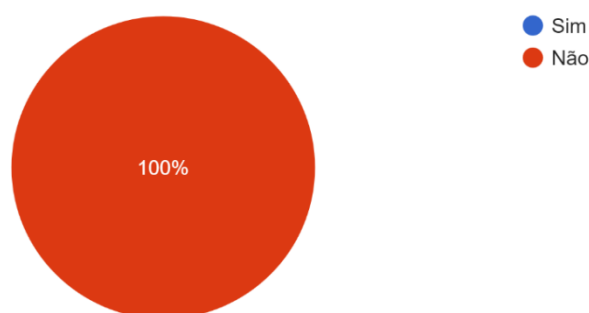
Ainda não conversei, mas enquanto lia, pensei "vou pedir autorização para enviar fotos do guia para meus colegas professores-estagiários do projeto de extensão". Trata-se de um projeto que ensina português língua estrangeira para alunos vindos de vários países da África. Temos enfrentado recentemente dificuldade em envolver dois alunos nas discussões da sala de aula. Eles se têm sido resistentes em participar. Acho que o guia pode nos ajudar a usar outras estratégias e técnicas além das que já usamos para agrupamentos e para diminuir o tempo de fala do professor, que observando meus colegas, percebo que é mais teacher time do que o contrário.

Sempre converso sobre as minhas práticas com colegas de trabalho para ter outra perspectiva, além da minha, sobre assuntos relacionados à docência.

As vezes os colegas têm a mesma dificuldade que você. compartilhar as experiências permitem trocas ricas e potencializam o crescimento mútuo.

11. Você procurou informações adicionais sobre alguma das questões levantadas pelo guia?

5 respostas



Caso positivo, de que tipo? Caso negativo, por que não o fez?

Devido às demais atividades nas quais estou envolvida no momento, mas fiquei muito estimulada a ler mais sobre linguagem corporal e tom de voz na sala de línguas.

Falta de tempo

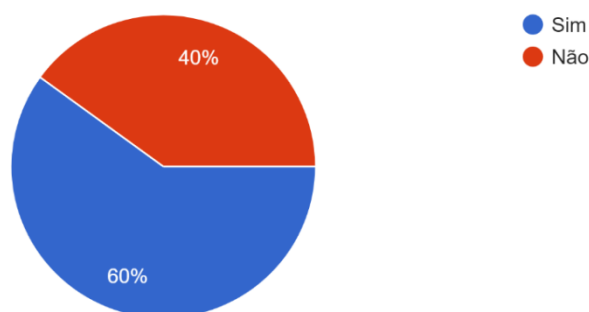
Já havia tido contado com alguns (poucos) dos autores.

Achei que não era necessário

Falta de tempo.

12. Você fez algum dos exercícios ou recomendações sugeridos no guia (ou outras) que lhe ajudaram a renovar suas práticas?

5 respostas



Caso positivo, quais? Caso negativo, por que não o fez?

Não fiz porque a maior parte dos exercícios sugeridos já fazem parte da minha prática. Os que não fazem tive vontade de experimentar mas não tive como por problemas externos como aulas canceladas por razões externas ou por falta de equipamento (gravação da aula), ou por não ter me preparado para fazer o exercício na preparação da aula. Mas pretendo fazer os exercícios do tópico 1 e 3.

Falta de tempo

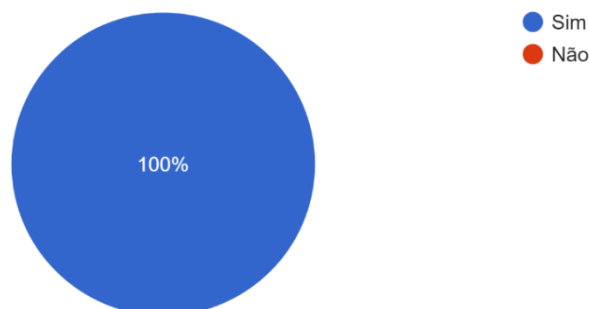
Moderação do tom de voz, otimizar o uso do contato visual, por exemplo

Prestei mais atenção com relação a minha linguagem corporal e a dos alunos na sala de aula. Fiquei mais focada no tom da minha voz também.

Já mencionei em perguntas anteriores.

13. Com relação ao tema central do guia (o clima relacional), você acha que essa é uma questão relevante para a prática docente?

5 respostas



Por quê?

O clima socioemocional é essencial para que a aprendizagem, pois está relacionada principalmente com a motivação e diretamente com os principais agentes da sala de aula: professor e alunos.

Lidar com pessoas requer muita reflexão e paciência e "jogo de cintura" se o clima relacional não é bom, a tarefa de dar aulas se torna quase insuportável. O clima relacional em sala de aula é fundamental para o bom andamento do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Sem dúvida. Se essa relação não é saudável, o aprendizado fica prejudicado. É fundamental fazer com que esse clima seja ideal para o processo.

Acho que é essencial que os alunos se sintam confortáveis no seu espaço de aprendizagem, o que inclui tanto o professor e os alunos. O professor é a peça chave que vai mediar essas relações, caso não o faça com cuidado e efetivamente, isso pode prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Porque ensinar não implica em apenas conhecer o objeto de ensino, mas principalmente propiciar um ambiente favorável para aprendizagem.

16. Algo que eu gostei sobre este guia foi...

A organização dos tópicos que nos permite adentrar a discussão e reflexão de forma gradativa partindo de nossas crenças e experiência empírica para então introduzir o tópico e depois suscitar uma reflexão mais aprofundada e um retorno às crenças e experiências anteriormente mencionadas. Depois são sugeridos exercícios e recomendações.

Fornecer soluções.

O modo como foi estruturado a organização das idéias as recomendações.

15. Algo que eu NÃO gostei sobre esse guia foi...

Layout. Às vezes me perdia porque as seções não têm um "cara" que as destaque.

me pareceu extenso, caso o professor não tenha tempo.

Talvez os diversos perfis psicológicos das personagens do ambiente de LE deveriam ter sido citadas muito extenso

ele terminar (vai ter parte 2?).

14. Eu achei que esse guia foi...

Interessante e instigante.

Interessante

Extremamente oportuno pra minha reflexão enquanto docente

útil

Super importante na autoavaliação de minha prática pedagógica.