

A PRÁTICA REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES DOCENTES

Synndy Emilly dos Santos FERREIRA¹
Ellen Cristina da Silva FERREIRA²
Sílvia Helena Benchimol BARROS³

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar aspectos da prática reflexiva da ação docente – *reflective teaching* – e propor análises das possíveis mudanças que tal prática pode provocar no fazer docente em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A motivação para esta pesquisa origina-se no projeto de extensão *ABC English: opening doors*, no qual a formação de professores é aspecto prioritário e a prática da reflexão destaca-se como ferramenta para promover a melhoria da qualidade de ensino. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e utiliza como referenciais teóricos de suporte Nóvoa (1992), Schön (1992, 2000), Soisangworn e Wongwanich (2014), Zeichner (2008), dentre outros. Espera-se que os resultados deste trabalho possam contribuir com outras pesquisas nesta área e com a formação de discentes dos cursos de licenciatura ao fomentar a importância da autocrítica e da autoreformulação baseada na lógica reflexiva.

Palavras-chave: ensino reflexivo; língua estrangeira; formação docente.

Introdução

A presente pesquisa origina-se no projeto de extensão *ABC English: opening doors*, desenvolvido no Campus de Capanema, vinculado à pró-reitoria de extensão PROPEP da Universidade Federal do Pará - UFPA, Edital 2020, no qual, a melhoria da atuação dos discentes do curso de Língua Inglesa em relação ao ensino do idioma estrangeiro desponta como um de seus objetivos formativos primordiais. O projeto, além do compromisso com a comunidade socialmente vulnerável do município de Capanema, busca explorar múltiplos aspectos da formação docente dos futuros professores de Língua Estrangeira – LE atuantes do projeto, sendo este o enfoque principal deste artigo, que tem por objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o ensino reflexivo, trazendo a visão de vários autores sobre os benefícios e desafios desta prática, além de abordar desdobramentos de *peer coaching* e pesquisa-ação advindos do amadurecimento e autonomização docente, e finalmente demonstrar a forma como estes construtos teóricos se materializam no projeto *ABC English: opening doors*.

Sabe-se que práticas de ensino estão recorrentemente em um processo de modernização, o qual exige uma revisão das estratégias e metodologias utilizadas ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, no intuito de garantir que a aprendizagem dos alunos esteja sempre compatível

¹ Graduanda do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. syndysf@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará. ferreiraellencs@gmail.com

³ Doutora em Tradução e Terminologia (UA/UNIL – PT); Professora efetiva da Universidade Federal do Pará – Faculdade de Língua estrangeira – FALEST (orientadora). silviabenchimol@hotmail.com

com os novos cenários, demandas e estudos contemporâneos na área, os quais, via de regra, utilizam como base os resultados de experiências anteriores relatadas por docentes.

Nas últimas décadas, as práticas pedagógicas se atualizaram e se transformaram em decorrência de novos estudos que se alinham com as alterações sociais, políticas e culturas das sociedades contemporâneas. Dessa forma, estudiosos e especialistas vêm debatendo sobre os aspectos envolvidos na formação de professores no objetivo de alcançar essas mudanças – que são contextualmente muito específicas – e através de novas propostas metodológicas para a docência. Uma destas temáticas envolve o exercício da reflexão sobre a própria prática ou oriunda da observação de pares.

A qualidade da formação de professores de língua estrangeira – LE mostra-se como um alicerce para que docentes em exercício e em formação possam atrelar os conhecimentos teóricos adquiridos na academia à uma prática que possa superar as dificuldades e viabilizar implemento da qualidade do ensino. Assim, para além dos estágios regulamentados pelos desenhos curriculares, os cursos de licenciatura devem estar atentos para criar possibilidades expandidas de experiências pedagógicas para os discentes em formação, e os projetos de ensino e extensão são uma relevante alternativa para fomentar a formação de profissionais mais qualificados para lidar com a nova realidade das salas de aula e atuarem de forma satisfatória no papel de mediadores e facilitadores do conhecimento.

É imprescindível que novas práticas pedagógicas, que despertem no docente um pensamento crítico-reflexivo e facilitem a criação de uma identidade pessoal preparando-os para o seu papel social, ganhem espaço na atual conjuntura educacional do ensino de LE. Uma destas práticas é o objeto central deste estudo – o ensino reflexivo [*reflective teaching*], que para Nóvoa (1992), contribui de maneira significativa, pois “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Vários teóricos se dedicaram a aprofundar o conceito de ensino reflexivo. Akbari (2007) argumenta que a prática reflexiva é como uma bússola que guia o professor para o melhor caminho de sua prática em sala de aula. Zabalza (2004) define o conceito de “prático-reflexivo” como a valorização da experiência, dessa forma, o ensino de qualidade dá-se pela reflexão do professor em cima de sua prática.

Ao empregarmos os princípios da prática reflexiva à formação de docentes que atuam no ensino de LE no projeto de extensão *ABC English: opening doors*, buscamos destacar a contribuição desta perspectiva sobre o desenvolvimento da **autonomia docente**, por considerarmos que

durante as reflexões que o professor faz sobre a sua prática, ele passa a produzir conhecimentos e deixa de ser um mero receptor de teorias e do aplicacionismo, e ainda, pode contribuir de **forma colaborativa**, por meio da observação de seus pares [*Peer Coaching/ Peer Observation*] nas interações e socializações com outros professores que compartilham realidades semelhantes e que também encontram-se em formação.

O ensino reflexivo e a autotransformação docente

O ensino reflexivo é uma das mais significativas estratégias de autotransformação que contribuem significativamente para o desempenho dos docentes que desejam aprimorar suas práticas pedagógicas e implementar suas próprias atuações. É um processo delicado e minucioso que se realiza mediante a autocritica e a autoanálise do professor sobre sua abordagem em sala de aula. Esta estratégia também pode ser aplicada em contextos colaborativos, quando a reflexão resulta da observação de pares [*peer coaching*], neste caso, os docentes se observam mutuamente e compartilham suas visões sobre diversificados aspectos da aula.

O docente que utiliza as práticas reflexivas obtém melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Zeichner (2008), o ensino reflexivo é como,

(...) uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Estudiosos comprometidos com a melhoria da qualidade do ensino buscaram ressignificar a habitual prática docente, com intuito de redirecionar sua ação à autoavaliação e empenharam-se em estudar uma das mais significativas estratégias de implemento da qualidade da prática de ensinar das últimas décadas voltadas à atuação docente em sala de aula, dentre eles, Stanley (1998), que conceitua o ensino reflexivo como um processo contínuo de pensamento e avaliação do ato de auto corrigir seus pensamentos, ações, avaliações.

Schön (1983) foi um dos precursores dessa atual proposta crítico-reflexiva na perspectiva da formação do profissional. O autor ressalta a importância da autocriticidade no cotidiano escolar, além de problematizar as práticas no intuito de alcançar apropriadas decisões. O autor defende, ainda, que professores podem exercitar o processo de reflexão sobre suas práticas, antes, durante e depois de uma aula. Farrell (2007) acrescenta que o fazer reflexivo não envolve apenas preparar e pensar aulas a serem ministradas, envolve uma série de outros fatores. É um processo de avaliação contínuo, de coletas de dados, informações obtidas do contexto real de ensino para então saber onde quer que devam ser feitos os devidos aprimoramentos no ensino. Assim, o resultado destas reflexões tem a função de redirecionar ações e resolver ou buscar soluções para especificidades

contextuais de determinado grupo de aprendizes, isto é, promover uma transformação no fazer do professor.

Teorias de suporte para o fazer reflexivo

O ensino reflexivo foi construído historicamente por teorias pedagógicas, as quais sofreram influências e alterações de novas correntes teóricas com o passar do tempo. Muitos autores centraram suas pesquisas em cima de dados anteriores, este é o caso de Schön (2000) que “apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, em particular a conceitualização de experiência, Schön formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.” (NUNES, 2010, p.1).

Schön (2000) definiu esses três momentos da reflexão, porém ele afirma que para que se possa refletir sobre os tipos de ação, primeiro é necessário possuir um certo conhecimento desta ação que é o conhecimento tácito – aquilo que está implícito e interiorizado nos atos dos professores – entretanto, esse conhecimento, por si só, não é suficiente pois no cotidiano docente podem vir a ocorrer situações inesperadas que ultrapassam a rotina planejada requerendo novas reflexões sobre a docência, voltando a ser um conhecimento prático.

É nesse momento que a primeira fase de Schön (2000) deve ocorrer, a **reflexão na ação**, que consiste em refletir sobre as próprias ações durante a execução das mesmas sem interrompê-las. O professor desenvolve um conhecimento capaz de resolver as situações críticas que podem ocorrer durante a aula, e neste processo, professor deve saber ouvir os alunos. Um exemplo desta situação, é quando um estudante apresenta dificuldades para entender os conteúdos. Para contornar essa problemática, o docente reflete espontaneamente sobre sua atual prática e procura novas maneiras de ministrar suas aulas de modo a facilitar o entendimento de seus alunos, para o autor “(...) o que distingue a reflexão na ação das outras reflexões é a imediata significação para a ação”. (SCHÖN, 2000, p. 34).

Na fase **reflexão sobre a ação**, o professor faz uma retrospectiva mental de suas ações no objetivo de analisar o processo de suas práticas e tentar encontrar os motivos que criaram as situações críticas e as estratégias que usou para superá-las. Temos aqui uma reflexão meta-cognitiva. O último momento descrito por Schön é a **reflexão sobre a reflexão na ação**, essa fase trata do ato de pensar sobre a **reflexão na ação**. Isto é, pensar sobre a ação que já ocorreu em prol de entender definitivamente as situações que ocorreram, possibilitando ao docente projetar novas aulas partindo de novas pedagogias. Sobre o exposto Schön (1992) afirma que:

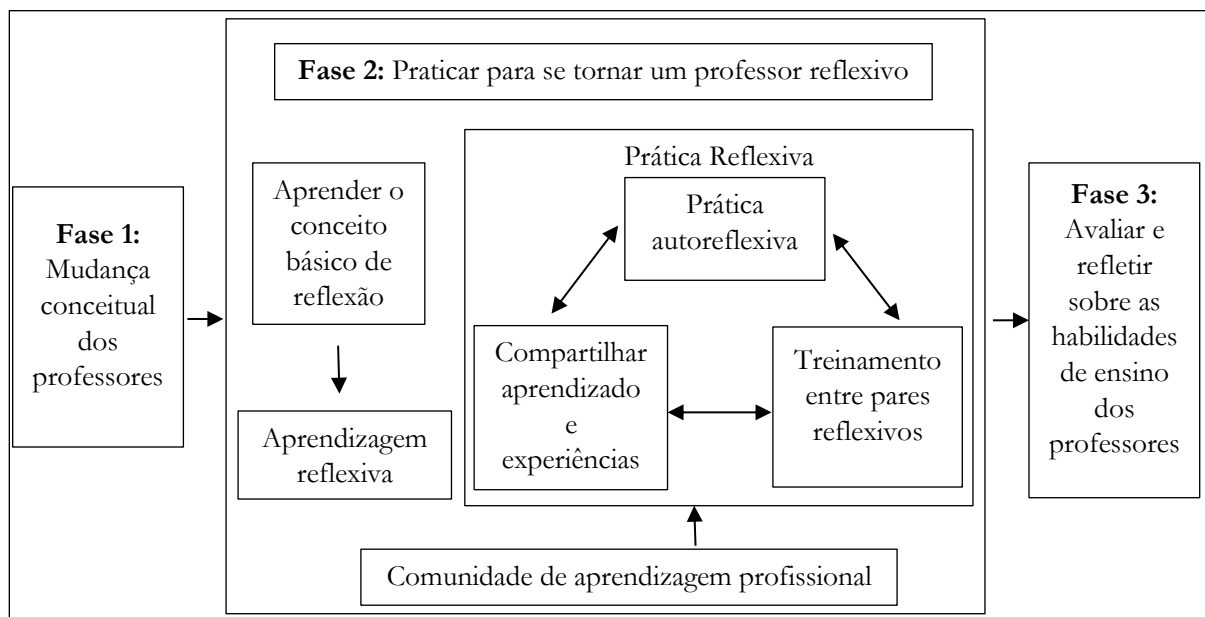
(...) é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e

na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p.83)

Dessa forma, quando o docente sabe como mediar sua própria prática, ele está apto para compartilhar seus pensamentos em grupo, com seus pares de observação. Encontramos aqui, a estratégia reflexiva proposta por Soisangwarn e Wongwanich (2014) que consiste em um esquema que foi usado pelos autores na realização de uma pesquisa em escolas primárias localizadas na província de Phetchaburi, na Tailândia. Utilizaremos o esquema proposto por eles, traçando os paralelos com os nossos objetivos reflexivos que são baseados no ensino de Língua Inglesa dos professores integrantes do projeto de extensão *ABC English: opening doors*.

O esquema abaixo, proposto pelos autores consiste em três fases, as quais comentamos de forma sucinta a seguir :

Fig.01. Esquema de pesquisa



Fonte: Soisangwarn; Wongwanich, 2014, pg. 2506

Nota: disponível online⁴

Fase 1 - Mudança conceitual dos professores: consiste na modificação da consciência dos professores tornando-a cheia de “atitudes positivas e percepções positivas”, o que para os autores significa ter uma mente aberta, mas sem esquecer as responsabilidades. É nesse momento que os primeiros incentivos à cultura colaborativa ocorrem, por meio das discussões e

^[4] Imagem obtida em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814006181>>, acesso: em 13 jun. 2020.

compartilhamentos das práticas mais vantajosas para o processo de ensino e aprendizagem das aulas de Língua Inglesa.

Fase 2 - Praticar para se tornar um professor reflexivo: consiste na capacitação dos professores através do treinamento conjunto sob os ideais da prática autorreflexiva, no qual os participantes compartilham entre si seus aprendizados e experiências, tal fase é dividida pelos autores em quatro subetapas:

(1) *Aprender o conceito básico de reflexão:* os professores, de forma autônoma, pesquisam sobre os conceitos reflexivos e adquirem conhecimentos sobre a ação reflexiva, “o objetivo é promover o pensamento reflexivo e um caráter reflexivo entre os professores”. (SOISANGWARN; WONGWANICH, 2014, pg. 2506, tradução nossa)⁵.

(2) *Aprendizagem reflexiva:* é o momento em que os professores refletem sobre como aprenderam. A importância desta etapa deve-se ao fato de os docentes passarem a compreender mais o que sabem sobre a profissão, e dessa forma, promover novos e melhores métodos de ensino.

(3) *Prática Reflexiva:* os professores refletem e se observam de duas maneiras: por auto-observação e por observação em pares.

(4) *Compartilhar aprendizagens e experiências para melhorar a aprendizagem e as realizações dos alunos:* nesta etapa os professores se reúnem e trocam suas experiências por meio de: diálogos críticos sobre as ações e resultados das práticas pedagógicas de cada um; compartilham estratégias, técnicas e valores e discutem sobre os processos de socialização entre os professores com oportunidades para o aprimoramento de seus conhecimentos e habilidades.

Fase 3 - Avaliar e refletir sobre as habilidades de ensino dos professores: fase que deve ser realizada após o processo de se tornar um professor reflexivo, pois compreende a autoavaliação e a autorreflexão, que compreende três aspectos:

(1) Habilidades instrucionais: nível competente de conhecimento e habilidade para projetar e empregar o aprendizado da experiência instrucional, especialmente o aprendizado centrado na criança. (2) Habilidades de gerenciamento de sala de aula e resolução de problemas: nível competente de conhecimento e habilidades na organização dos elementos físicos e humanos dentro de uma sala de aula, incluindo a capacidade de analisar e resolver problemas. (3) Avaliação e habilidades reflexivas: nível competente de conhecimento e habilidade na avaliação em sala de aula e no ensino reflexivo e no uso de dados de avaliação reflexiva. (SOISANGWARN; WONGWANICH, 2014, pg. 2506, tradução nossa)⁶

⁵ No original: The aim is to promote reflective thinking and a reflective character among the teachers. (SOISANGWARN; WONGWANICH, 2014, pg. 2506)

⁶ No original: *Instructional skills:* A competent level of knowledge and skill in designing and employing instructional experience learning, especially child-centered learning; *Classroom management and problem solving skills:* A competent level of knowledge and skills in organizing the physical and human elements within a classroom, including the ability to analyze and solve problems; *Assessment and reflective skills:* A competent level of knowledge and skill in classroom assessment and reflective teaching and the use of reflective assessment data. (SOISANGWARN; WONGWANICH, 2014, pg. 2506)

Dessa forma, os modelos propostos por Schön (1992, 2000) e Soisangwarn e Wongwanich (2014) são grandes aliados no desenvolvimento das estratégias reflexivas e compatibilizam-se com *o modus operandi* do projeto *ABC English: opening doors* tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva.

A autorreflexão e seus desdobramentos: pesquisa-ação e *peer coaching*

Como já problematizado, o ato da autorreflexão sobre a prática suscita, naturalmente, a necessidade de o professor buscar novos conhecimentos e promover experiências teoricamente assentadas para a solução de eventuais problemas de seu contexto de ensino. Estas experiências que partem de um problema detectado em um contexto específico de aprendizagem é denominado pesquisa-ação, que Thiollent (1985) descreve como,

(...) um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1958, p.14).

A pesquisa-ação, que resulta naturalmente do processo crítico-reflexivo do docente, é uma metodologia que parte da investigação de uma determinada sociedade e sua realidade. Isso pode partir de uma ação social, uma busca por solução dos problemas da coletividade ou uma ideologia participativa de ação coletiva, cabendo aos indivíduos investigadores transformarem esta realidade (BALDISSERA, 2001). A característica da pesquisa ação é uma investigação, que surge no ambiente prático de ensino, seguida de uma ação que visa a solução do problema identificado – uma intervenção. Ao alinharmos a *pesquisa-ação* ao *ensino reflexivo*, assumimos a interrelação destes modelos teóricos na busca docente pelo aprofundamento de conhecimentos para modificar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Leffa (2005) propõe o ciclo que exemplificamos abaixo na Fig. 2

Fig. 02. Ciclo da Pesquisa-ação



Fonte: LEFFA, V. (2005)⁷

⁷ Imagem obtida em: <https://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=71&limpa_score=1>, acesso em: 20 jun. 2020.

Conforme observa-se na imagem, as fases são circulares e contínuas, e as etapas de observação e reflexão dão origem a um planejamento/replanejamento contínuo de práticas para a intervenção nas aulas. Neste sentido, percebemos a interdependência sistêmica dos construtos do presente estudo.

Embora o ensino reflexivo tenha como objetivo final a aprendizagem de qualidade dos alunos, a dinâmica parte da formação dos professores, tornando-os participantes ativos, mais conscientes, atentos e críticos sobre a maneira de ensinar. É desta forma que as ações do projeto ABC English: *opening doors* se consolidam, associando o desenvolvimento docente à qualidade do ensino e da aprendizagem.

O modo pelo qual a autorreflexão docente pode ocorrer não é uma fórmula única. Ao contrário disto, pode estar relacionado a variáveis subjetivas como: o estilo pessoal do docente, aos recursos de que dispõem, sua visão crítica e seu desejo de romper com fórmulas condicionantes e uniformizantes. Estes diferentes modos podem ser individuais ou coletivos como já referido anteriormente. Por meio do *Peer Coaching*, o diálogo é propiciado pelas conferências pós-observação e notas de campo – valiosos suportes para compartilhar as informações obtidas durante o processo.

Robbins (1991, p.09 apud MELEKHINA; BARABASHEVA, 2019) conceitua *Peer Coaching* como:

[...] um processo confidencial pelo qual dois ou mais colegas trabalham colaborativamente para refletir sobre práticas atuais; expandir, refinar e construir novas habilidades; compartilhar ideias; ensinar-se mutuamente, conduzir pesquisas de sala de aula e solucionar problemas no contexto de trabalho. (ROBBINS, 1991, p.09 apud MELEKHINA; BARABASHEVA, 2019).

Joyce e Showers (1982), em linha com Richards e Farrel (2005) afirmam que o *peer coaching* é um processo que efetivamente promove o desenvolvimento profissional. As autoras alegam que a ação colaborativa, sem julgamento valorativo, torna o processo de troca de experiências mais produtivo do que o trabalho isolado.

Destacamos que o estabelecimento de um plano de aula e de objetivos a serem alcançados são essenciais para a orientação da reflexão crítica, porém, a prática reflexiva na escola, de modo geral, segundo Lino de Macedo (2005) ainda acontece de modo irregular, quase sempre é individual e perturbado por todos os tipos de pressões e ambivalências. Acontece de maneira irregular porque, frequentemente, surgem outras demandas que são sempre priorizadas em detrimento das observações de pares. Quase sempre individual, justifica-se pelas intenções institucionais que geralmente divergem da satisfação das necessidades para a realização dessa prática. Perturbado por pressões e ambivalências porque a escola tem dado relevância à muitas questões que não favorecem o cenário da prática reflexiva no ambiente escolar.

Contudo, a valorização e internalização das próprias ações e a posição que o professor toma no contexto de ensino em que atua é um processo necessário na busca por respostas para o seu ensino, apesar de muitas vezes ser desprestigiada.

A prática reflexiva e sua materialização no Projeto *ABC English: opening doors*

Nesta seção, buscamos analisar como o Ensino Reflexivo ocorre no âmbito do Projeto de Extensão *ABC English: opening doors*, objetivando a melhoria da qualidade das práticas docentes dos professores em formação do curso de Língua Inglesa do município de Capanema.

No projeto, as estratégias reflexivas usadas encontram-se, analogamente, em dois polos: no **âmbito individual**, explorando as potencialidades únicas de cada professor em formação, mas principalmente no **âmbito coletivo** através da observação em pares ou *peer coaching/ peer observation*.

No **âmbito individual**, o fazer reflexivo representa um meio autônomo do docente (re) pensar suas próprias práticas (PERRENOUD, 2002). A reflexão individual é um processo que decorre desde a seleção: (i) *dos materiais*, (ii) *recursos visuais de suporte às aulas*, (iii) *estratégias de sequenciamento das atividades e planejamento de tempo para a execução das fases*, (iv) *recortes do conteúdo aplicáveis ao contexto*, (v) *adequação do material à faixa etária dos alunos em questão*, *associação de recursos lúdicos relacionados à temática de aula*, e (vi) *escolha das formas didáticas de como este conteúdo será entregue aos alunos*. Estes elementos compõem a fase de planejamento. Um segundo momento desta reflexão individual ocorre durante a própria aula quando o docente tem a percepção de êxito ou não de suas ações, em função do desempenho, motivação e participação dos alunos. Finalmente, um terceiro momento de reflexão ocorre posterior à aula, permitindo ao docente reavaliar a sua prática por meio das respostas e comportamentos percebidos (dos alunos) durante a intervenção. Estes elementos serão indicadores de uma próxima atuação reformulada ou aprimorada, considerando-se sempre o contexto em que ocorrerá e o público-alvo a quem se destina.

Com relação ao **âmbito colaborativo**, este mostra-se igualmente como uma ferramenta eficiente na execução das práticas reflexivas (SOISANGWARN; WONGWANICH, 2014). No projeto ressaltamos duas faces destas práticas; (i) *a ação colaborativa espontânea* decorrente da interação entre bolsistas, no que tange o compartilhamento de ideias e matérias, informalmente e sem sistematização prévia; e (ii) *a ação sistematizada do peer coaching*, que decorre do planejamento do curso em que docentes em formação assistem aulas, agendadas, de seus pares, com o objetivo de corroborarem a análise e reflexão das práticas aplicadas. Durante a observação de aulas, não está prevista a interação entre pares, apenas a tomada de notas para a *post conference* ou *debriefing session*.

A presença do colega observador e os objetivos da ação, devem ser previamente explicados aos alunos para que não se torne fator de inibição ou suscite a falsa impressão de avaliação. A *post*

conference ou *debriefing session* deve ocorrer o mais próximo possível do momento da aula observada e consiste em um diálogo com trocas de sugestões que servem para a construção do conhecimento didático de ambos – observador e observado. A *post conference* é direcionada por perguntas de um formulário especificamente elaborado para esta finalidade.

Dessa forma, a formação dos professores do curso de língua inglesa atuantes no projeto *ABC English: opening doors* tende a ser mediada por meio da reflexão das suas práticas atreladas a observação de seus pares, o que permite criar um princípio de aprendizagem e ensinamento colaborativo, em que os participantes podem refletir em conjunto sobre os aspectos de sua docência, conseqüentemente, aprendem uns com os outros e podem preencher a lacuna que o **âmbito individual** unicamente não é capaz de resolver.

Trindade (2007) reforça tal afirmação ao dizer que “só através da observação poderemos conhecer como reage uma determinada pessoa às contrariedades, que coerência apresenta entre o que diz e o que faz” (TRINDADE, 2007, p. 39-40 apud SÁ; COSTA, 2016). O autor ainda acrescenta que a observação em pares permite que os professores diferenciem as suas reflexões comprometidas de sua realidade:

É ainda através da observação que podemos fornecer aos indivíduos observados a informação necessária para eliminarem ou diminuir as discrepâncias entre o que pensam que fazem e o que realmente fazem. Tal contributo vai permitir-lhes crescer em termos profissionais, ajustando os seus desempenhos àquilo que deles é esperado. (TRINDADE, 2007, p. 40).

Quanto às notas das observações, Nóvoa (2009) afirma que “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor.” (NÓVOA, 2009, p. 182). Dessa forma, as notas tomadas a partir das observações de seus pares é fundamental para a comunicação entre esses professores.

Considerações Finais

Após uma extensa pesquisa bibliográfica e exploratória realizada no decorrer deste estudo sobre a prática reflexiva, sua contribuição ao ensino, as transformações que pode provocar no fazer docente em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, compreendemos que além de ter um importante papel na educação de um modo geral, é também encarada como um processo desafiador, no qual muitos professores encontram alguns obstáculos em sua aplicabilidade, sejam estes de natureza institucional ou baseados em crenças pré-estabelecidas.

O ensino reflexivo provoca nos professores a necessidade de revisitarem suas formas de ensinar por meio da auto-observação e das contribuições provenientes das observações de seus pares, e conseqüentemente sentem-se motivados a repensar individual ou colaborativamente os

prós e contras da sua prática pedagógica, com base em dados coletados de suas próprias salas de aula, no intuito de obter melhores resultados.

Ao pensarmos sobre esses obstáculos no contexto das salas de aula de língua inglesa, encontramos problemas historicamente construídos como o preconceito de ser avaliado por pares, a noção de que durante a prática não se constrói teoria, a ideia de que professor apenas aplica teorias e a noção equivocada de que as teorias podem funcionar da mesma forma e eficazmente em contextos distintos.

Encontramos no projeto de extensão *ABC English: opening doors* maneiras de explorar o ensino reflexivo em contextos de formação inicial de futuros professores de Língua Inglesa, especificamente no que tange à estratégia de *peer coaching*, no qual, em vários momentos deste texto, revelou-se eficiente no suprimento das lacunas deixadas pela reflexão individual, à citar: a diminuição da discrepância entre o que os professores pensam fazer e o que realmente fazem, além de propiciar situações coletivas de aprendizagem profissional, em que o compartilhamento de realidades, experiências e observações é fundamental para a criação do pensamento crítico sobre as próprias ações. Porém, a autorreflexão requer que o professor busque novos conhecimentos e respalde suas decisões pedagógicas em suportes teóricos visando a superação dos obstáculos problematizados anteriormente, neste caso, a realização uma pesquisa-ação sobre o contexto escolar e os indivíduos envolvidos.

Por fim, o pensamento crítico na formação de professores tem sido cada vez mais usual, em razão da possibilidade de progresso que se desenvolve no ensino a partir da autorreflexão, da observação em pares e, posteriormente, da reconstrução de suas práticas, tornando-os participantes mais conscientes e críticos sobre a própria maneira de ensinar. Mas, principalmente, reflete-se na melhoria da aprendizagem dos alunos, pois permite aos professores transformar suas ações em condições favoráveis ao desenvolvimento de competências nos alunos.

Referências

- ALMUQATI, N. S. et. al. Reflective Teaching as a Practical Approach. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, vol. 43, 2018.
- AKBARI, R. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, Iran, v. 35, n. 2, p. 192–207, jun. 2007.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.
- FARRELL, T. Failing the Practicum: Narrowing the Gap Between Expectations and Reality With Reflective Practice. *TESOL Quarterly*, v. 41, n. 1, p. 193–201, 2007.
- JOYCE, B.; SHOWERS, B. *The coaching of teaching*. Educational Leadership, v. 40, n. 1, p. 4–10. 1982.

- LEFFA, Vilson. Pesquisa-Ação, o que é e como se faz. Ensino de línguas online. *ELO*. Disponível em: <<https://www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=71&etapa=0>>. Acesso em: 20 jun. de 2020.
- MACEDO, L. de. *Ensaio Pedagógico: Como construir uma escola para todos?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- MELEKHINA, E.; BARABASHEVA, I.V. Peer Coaching as a Means of EFL Teachers' Professional Development. In: A Systems and ICT Perspective Proceedings of the 2nd International Conference "Going Global through Social Sciences and Humanities", p. 27-28, 2019. Disponível em: <<https://www.springer.com/la/book/9783030114725>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- MERLINI, V. L. et al. Estratégias formativas: um elemento potencializador para ressignificação da prática docente. *Educ. Matem. Pesq*, São Paulo, v.19, n.1, pg. 121-140, 2017.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2009.
- NUNES, Leonel J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efectivação. O caso da informática na educação. *OEI-Revista Iberoamericana de Educação*, 2010.
- PERES, R. M. et al. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: personificação e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RICHARDS, J.; FARREL, T. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- ROBBINS, Pam. *How to plan and implement a peer coaching program*. Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1991.
- SÁ, S. O; COSTA, A. P. Interação entre pares: uma alternativa para a avaliação do desempenho docente. *Atas CLAIQ2016*, Portugal, v. 1, p. 403-412, 2016.
- SCHÖN, Donald. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOISANGWARN, A.; WONGWANICH, S. Promoting the Reflective Teacher through Peer Coaching to Improve Teaching Skills. *Elsevier Ltd.*, Tailândia, v. 116, p. 2504-2511, 2014.
- STANLEY, C. A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 3, p. 584-591, 1998.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRINDADE, V. *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como estruturante na formação docente*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Abstract: This article aims at approaching aspects of the reflective practice of teaching action - reflective teaching – and It proposes analyzes of the possible changes that this practice can cause in the teaching action in the context of teaching-learning of a foreign language. The motivation for this research originates from the extension project ABC English: opening doors, in which teacher training is a priority aspect and the practice of reflection stands out as a tool to promote the improvement of teaching quality. The study is developed through bibliographic research and It uses as support theoretical references Nóvoa (1992), Schön (1992, 2000), Soisangwarn and Wongwanich (2014), Zeichner (2008), among others. It is hoped that the results of this work may contribute to other

research in this area and to the training of undergraduate students by promoting the importance of self-criticism and self-reformulation based on reflective logic.

Keywords: reflective teaching; foreign language; teacher training.