

## **EXPERIÊNCIAS REFLEXIVAS NA PRÁTICA DE PROFESSORES FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### ***REFLECTIVE EXPERIENCES IN FUTURE ENGLISH TEACHER TRAINERS IN PRACTICE IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION***

**Vanessa Leite Barreto<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – MG

**Resumo:** Este trabalho apresenta os primeiros passos em direção a uma investigação, que é parte de uma pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa encontra-se em fase de estudos bibliográficos e propõe uma reflexão sobre o paradigma atual de formação de professores de Língua Inglesa no contexto da Educação a Distância. Pressupõe-se possibilidades de reconstrução da prática de professores formadores a partir de um modelo de professor reflexivo proposto por Schön (1983; 1987). A postura reflexiva do professor é entendida como instrumento importante na busca de soluções para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI, abordagem de ensino, autonomia e baixa performance do aprendiz. Tendo como base os estudos sobre a prática reflexiva na formação de professores de LI, partimos da concepção de reflexão na e sobre a ação, proposta por Schön (1997), que possibilita ao professor a apropriação do saber adquirido, daquilo que aprende.

**Palavras-chave:** Formação de professores de língua inglesa, Reflexão crítica, Educação a distância

**Abstract:** *This paper presents the first steps toward an investigation that is part of a research doctorate in Applied Linguistics at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The research is in the process of bibliographical studies and proposes a reflection on the current paradigm of English teacher language in the context of distance education. It is assumed possibilities of rebuilding the practice of teacher educators from a reflective teacher model proposed by Schön (1983, 1987). The reflective attitude of the teacher is seen as an important tool in finding solutions to issues related to English teaching and learning, teaching approach, autonomy and low performance of the learner. Based on studies of reflective practice in English teacher training, we start from the concept of reflection in and on action, proposed by Schön (1997), which allows the teacher the appropriation of knowledge acquired, what you learn.*

**Keywords:** *English language teacher training, Critical reflection, Distance education*

---

<sup>1</sup> vanessalbarreto26@yahoo.com.br

## 1. Introdução

A oportunidade de elaborar os cadernos didáticos de Língua Inglesa (LI) para os cursos de Letras-Inglês da UAB/Unimontes, juntamente com a função de professora formadora representou uma importante etapa no processo de definição desta investigação. Foi naquele momento, aliando as funções de conteudista e formadora, que percebemos a real importância das noções de interação e colaboração no ambiente virtual, além da relevância de uma prática reflexiva. Que cenário tínhamos? Alunos que se encantavam com a potencialidade da *internet*, contudo não viam com os mesmos olhos a possibilidade de estudar, pesquisar e aprender utilizando tal tecnologia. Outros que desconheciam não só tal possibilidade, mas o uso dessa tecnologia: não possuíam computadores, não tinham acesso à *internet* (apenas quando iam ao polo), e demonstravam total inabilidade com os recursos tecnológicos considerados requisitos básicos para um curso de Educação a Distância, doravante EaD, com suporte da *web*.

Percebemos claramente, através dos encontros presenciais que aconteciam duas ou três vezes durante a vigência da disciplina de LI, que os alunos (acadêmicos do curso de Letras-Inglês / UAB/ Unimontes), desejavam a presença física do professor formador. A chegada do formador ao Polo era um acontecimento, razão de euforia, certeza de aprendizagem e interação verdadeiras. Mas tratava-se de uma graduação a distância. Os encontros presenciais não deveriam representar tanto, pois a interação aconteceria virtualmente. Não acontecia! Os fóruns eram pouco frequentados. Basicamente o professor, os tutores e poucos alunos participavam. Os *chats*, oportunidades para interagir em tempo real e praticar a LI contavam com a participação de dois ou três alunos. A sala virtual continha vídeos, linguagem dialogada, novidades e *links* que davam suporte ao conteúdo estudado e suscitavam a curiosidade dos alunos. Isso em tese, porque na prática, o ambiente de aprendizagem era parcamente frequentado. Iniciamos então, um processo reflexivo afim de obter *feedback* de toda nova atividade que postávamos no ambiente. A partir da reflexão, reconhecíamos fracassos e sucessos, modificávamos as estratégias e experimentávamos novas formas de apresentar o conteúdo. Percebemos um avanço na participação dos acadêmicos, tímido no início e bem acentuado à medida que a disciplina se desenvolvia, contudo a ação não foi sistematizada, de forma a analisar cuidadosamente as tentativas e os resultados. Observamos e registramos algumas das atividades e ações que despertavam maior, menor ou nenhum interesse e traziam ou afastavam os alunos do ambiente virtual.

A situação descrita acima faz parte de uma pesquisa de doutorado que está em processo inicial. Através do estudo de caso de quatro professores de LI do curso de Letras – Inglês da UAB/Unimontes, estamos investigando se, e em que medida a reflexão e/ou a atitude reflexiva da professora formadora em ambiente virtual de aprendizagem auxilia, de forma relevante, na solução de problemas inerentes ao contexto de EaD e contribui para a qualidade na formação do futuro professor.

A re(ação) em prol da autonomia e efetiva aprendizagem de LI que se almeja, possivelmente não vem sendo percebida no contexto da EaD pela ausência de uma prática reflexiva adequada sobre as ações docentes, resultantes, muitas vezes, das lacunas deixadas ainda no processo de formação docente. O conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 1983; 1987) auxilia na mudança desse panorama. Sabemos que pela complexidade da função docente e dificuldades inerentes à função de professor, a prática acaba se tornando rotineira e mecânica, tendo como base um conhecimento tácito e pouco consciente.

Estudos preliminares que envolveram intensa pesquisa bibliográfica e revisão de literatura mostram que ao lidar com uma sala de aula virtual, o professor formador necessita de uma postura reflexiva constante e que esta pode resultar em êxito. Sinalizamos na direção dos estudos de Schön, quando o autor defende que o êxito do profissional depende de sua capacidade de resolver problemas práticos através da integração criativa e inteligente do conhecimento e da técnica dialogando de forma reflexiva com o problema, é a reflexão-*na*-ação e a reflexão-*sobre*-a-ação.

## 2. O novo papel do professor e a teoria de Vygotsky

A proposta de pesquisa que apresentamos tem como cenário o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), lugar onde acontecem as interações *online* entre professor e alunos. É importante ressaltar que a formação de futuros professores de inglês no contexto da EaD caracteriza-se pela interação, cooperação e construção do conhecimento *online*, tendo o aluno como participante ativo na promoção do seu saber e contribuindo para o saber compartilhado com o grupo do qual faz parte.

Nosso foco está no professor formador e na maneira como ele administra o AVA, lida com a diversidade de conflitos existentes nesse ambiente e na forma como ele media a construção do conhecimento. A aprendizagem *online* tem um caráter cooperativo, assim, o professor assume o papel de facilitador, o que para Campos et al. (2003) é uma mudança importante que se processa no momento em que “em lugar de atuar como especialista que fornece informações, como nas aulas expositivas, o professor estrutura um ambiente cooperativo de forma a incentivar a interação entre alunos” (CAMPOS et al., 2003, p. 30). Ora, ao contrário do que se possa imaginar, o docente não perde espaço, antes ele agrega uma nova função, que vai além da transmissão de conhecimentos, e passa a estimular os aspectos motivacionais intrínsecos do aluno. Nessa vertente, Belloni (2006) reforça o caráter mediador porém colaborativo do professor, a partir de uma metáfora do teatro:

O professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros autores (BELLONI, 2006, P. 82).

Destarte, percebemos que o professor atua no sentido de colaborar para a construção do conhecimento dos alunos e estimular a autonomia nesse processo que é ao mesmo tempo individual e coletivo. Assim, nos apoiamos na teoria psicológica desenvolvida por Vygotsky (1982) que postula que essa construção do saber está além do mero desenvolvimento de potencialidades biológicas do indivíduo, abarcando aspectos que envolvem as relações sociais.

O AVA é um novo contexto de produção de conhecimentos a partir da interação entre pessoas, promovendo a produção colaborativa, a socialização e o compartilhamento de saberes, resultando em um redimensionamento do papel do professor. A aprendizagem, segundo Vygotsky (1982), é consequência de um processo de interação entre os participantes e promove o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Os estudos referentes a esse desenvolvimento levaram Vygotsky ao conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), após realizar investigações sobre o desenvolvimento mental nas crianças. De acordo com Silva e Claro (2007), o conceito de ZDP contribui para ressignificar o papel do professor que passa a envolver os aspectos colaborativo e dialógico no processo de construção do saber. De acordo com Wells (2001), ações como colaborar, agir, pensar e interagir promovem o amadurecimento dos conceitos que se encontram na ZDP e ampliam as chances de participação em sala de aula, seja presencial ou virtual, pois são atitudes essenciais para a melhoria da performance dos alunos em cursos de EaD.

O AVA se caracteriza por estabelecer relações a distância entre seus participantes e apesar de não haver contato físico, D'Ávila (2003) assegura que o programa de EaD com interações *online* possibilita relações interpessoais positivas (co-construção do conhecimento por meio da colaboração entre os membros da comunidade). Tais interações podem ser desenvolvidas por meio de fóruns, *chats*, *wikis* etc e, principalmente pela mediação estabelecida pelo professor formador.

### **3. Perspectiva crítico-reflexiva do professor formador de língua inglesa**

A abordagem teórica adotada neste trabalho tem como base os estudos sobre a prática reflexiva na formação de professores de Língua Estrangeira (LE). Moita Lopes (1996) sugere que o professor abandone o papel de mero reproduzidor de métodos que são desenvolvidos por outros e promova uma reflexão crítica sobre seu trabalho. Uma prática que, ocupando um status de promotora de conscientização, pode beneficiar não somente o professor formador, como também os professores em formação.

O interesse na formação de professores de LI, segundo Dutra e Mello (2001) apresenta um forte crescimento, especialmente a partir dos anos 90, focando “como” e “porquê” esses profissionais agem de determinadas maneiras em sala de aula. As pesquisas têm deixado de lado os métodos e as técnicas consideradas mais importantes em investigações anteriores a esse período.

Adotamos aqui a concepção de reflexão *na* e *sobre* a ação, proposta por Schön (1997) que possibilita ao professor a apropriação do saber adquirido, daquilo que aprende. Segundo o autor, o professor é concebido como prático reflexivo ao refletir *na* ação sempre que a executa. O refletir *sobre* a ação consiste em reconstruí-la mentalmente procedendo a uma análise retrospectiva levando-se em conta as experiências vivenciadas, o que favorece a busca de medidas mais adequadas da prática docente. Os estudos de Zeichner e Liston (1996) e Dewey (1959), além de Schön (1998) fundamentam nossos estudos sob a perspectiva crítico-reflexiva a fim de compreender a prática docente de professores formadores de LI em ambiente virtual de aprendizagem.

Schön (2000, p. 15) discute ainda o conceito de “racionalidade técnica”, que apesar de não ser discutido neste trabalho, contribui para compreendermos o modelo de professor que recusa a prática reflexiva. Segundo o autor a “racionalidade técnica” deriva da filosofia positivista e “diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. O autor tece críticas contra esse conceito e reafirma a importância da reflexão. Segundo Schön,

(...) os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver” (SCHÖN, 2000, p.17).

O modelo de reflexão sugerido por Schön (1983), citado acima, surge a partir da conceitualização de Dewey (1933), que afirma ser a ação reflexiva o ato de considerar a prática de modo ativo, cuidadoso e persistente, observando sempre o contexto dessa ação. O autor aponta três atitudes primordiais para a ação reflexiva: a abertura do espírito, o professor deve aceitar críticas, reconhecer o erro e refletir sobre ele; a responsabilidade, no tocante à conscientização de que ele forma professores e sua prática interfere na vida de seus alunos; a sinceridade, que mescla as duas primeiras atitudes e acrescenta a humildade no sentido de reconhecer falhas na busca de soluções e novas alternativas. Dewey observa que a atitude reflexiva deve ser uma iniciativa do próprio professor, para que ele saiba quem é, quando e como agir na sala de aula.

O processo de reflexão crítica é visto por Celani (2008) como autoconscientização, sendo o professor participante da atividade social e com posicionamento diante das questões inerentes a esse processo. Tal experiência é considerada de grande relevância no contexto de formação de professores, conforme aponta Dutra (2000) a partir de uma pesquisa realizada com professores em formação. Segundo a autora, a partir da experiência da reflexão,

(...) as teorias de ensino podem ser relacionadas com as experiências pedagógicas. Sendo assim, o ato de ensinar passa a ter maior abrangência, pois sai do âmbito mecanicista da reprodução de técnicas e metodologias, indo para a esfera reflexiva. Vale ressaltar que o conhecimento de técnicas e métodos de ensino é crucial, mas não são os únicos “instrumentos” para o completo desenvolvimento da prática pedagógica. (DUTRA, 2000, p. 41).

O paradigma da reflexão surge então, como uma resposta contrária à visão tecnicista do professor, um profissional que não estabelece relações entre o contexto social e a sala de aula em que atua, não refletindo sobre suas ações. Vários estudos relacionados à prática reflexiva vêm sendo realizados no Brasil, atestando

assim a relevância do tema para a formação de professores. Uma pesquisa realizada por Pessoa (2002) com professores de LI da rede pública ratifica essa importância ao concluir que essa reflexão permite ao professor o ato de reconstrução de suas teorias práticas e “amplia sua concepção sobre o contexto institucional no qual ensina” (PESSOA, 2002, p. 212).

Todavia, presumimos que uma reflexão qualquer, sem critérios como aqueles apontados por Dewey (1933), ou seja, sem observância de aspectos como espírito aberto, responsabilidade e sinceridade pode não resultar em êxito, desmerecendo assim, o ato de refletir. Pimenta (2002) também chama a atenção para a reflexão concebida como ato individual e salienta que, vista sob tal perspectiva pode não ultrapassar o nível do discurso, resultando em um “esvaziamento” do conceito real de reflexão. A autora sugere que seja realizada uma análise crítica contextualizada a respeito do conceito de professores reflexivos, para então compreendê-los como intelectuais crítico-reflexivos, que refletem partindo de seus próprios contextos e não individualmente, mas coletivamente (PIMENTA, 2002, p. 47).

#### **4. Educação a distância e formação de professores**

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação possibilitam a abertura de novos caminhos para a educação, mas traz consigo desafios na formação do novo profissional docente, que deve estar preparado para dialogar e interagir no ambiente virtual de aprendizagem.

Desde a década de 90, várias pesquisas sobre ensino e aprendizagem em ambiente virtual contribuem para caracterizar e possibilitar a compreensão de um novo modelo educacional mediado pelas tecnologias. Enfatizamos, haja vista que o foco de estudo deste trabalho concentra-se no professor formador *online*, alguns estudos que vêm contribuindo na consolidação de conceitos e sistematização do conhecimento em ambiente virtual.

Para a implementação de mudanças em um cenário como o descrito acima, Pilkington *et al.* (1999) argumentam que é necessário conhecer os aspectos que contribuem para que a aprendizagem realmente aconteça e destacam a interação verbal como elemento primordial em uma investigação. Os autores reconhecem a dificuldade na identificação das interações mais ou menos efetivas, exatamente porque elas não se encontram isoladas, mas associadas a outros elementos que constituem a dinâmica da sala de aula virtual, fato que destaca a relevância do contexto como elemento particularizante a cada situação de ensino e aprendizagem.

No sentido de investigar a qualidade da interação mediada por tecnologias no contexto educacional, Anderson *et al.* (2001) afirmam que a presença social funciona como suporte para o alcance de objetivos afetivos e cognitivos da aprendizagem. Para os cognitivos, a habilidade de estimular e manter o pensamento crítico é de grande relevância, já para os afetivos, fazer com que as interações do grupo sejam envolventes, interessantes e compensadoras são ações fundamentais. Isso possibilita o aumento da integração acadêmica, social e institucional, resultando ainda na motivação e na persistência dos alunos no curso. Collins *et al.* (2003) também reforçam a relevância da presença social como fator básico para a manutenção de um ambiente acolhedor, elemento fundamental no estímulo a participação dos alunos.

Vários outros estudos (Carelli, 2003; Geraldine, 2003) reforçam a ideia de comunidade virtual em que noções de coletividade, fortalecimento de laços e ações conjuntas colaboram para o alcance dos objetivos de aprendizagem, e ressaltam as condições propícias do ambiente virtual no desenvolvimento de ações colaborativas de aprendizagem. Essa ação colaborativa também é defendida por Souza & Eberspächer (2003) que consideram-na como dinâmica fundamental para a educação a distância em ambientes virtuais.

Dessa forma, parece ficar evidente a importância do fator afetivo, da colaboração, participação social e interação para um adequado desenvolvimento cognitivo. Assim, o papel do professor torna-se significativo, favorecendo o processo de ação colaborativa. Tais características reforçam a necessidade de um professor reflexivo sobre sua prática com habilidades para mediar e gerenciar a aprendizagem dos alunos, fazendo uso consciente e autônomo dos recursos oferecidos por um ambiente de aprendizagem em meio digital.

Compete ao professor agora, as funções não só de elaboração de material didático e seleção de conteúdos, mas conhecer seus alunos e avaliar sua prática continuamente, implementando ações no sentido de estimular a interação, a discussão e a colaboração. Concluímos, ainda que em estágio inicial, que para o professor formador no contexto de EaD, a necessidade de uma postura crítico-reflexiva torna-se ainda mais importante e eficiente, haja vista as inúmeras possibilidades de interação oferecidas pelo suporte tecnológico.

Certamente os desafios são complexos e a cada pesquisa, abrem-se possibilidades de legitimar a EaD como Educação de qualidade, contudo outros e novos desafios surgem, como a adoção de ações reflexivas por parte do professor formador de LI no âmbito da UAB/Unimontes.

## **5. A experiência como meio de compreensão da prática de formação de professores**

Desde 1997 Miccoli vem utilizando o construto experiência como objeto de suas pesquisas no ensino e na aprendizagem de LI (1997; 2007a; 2007b), inicialmente com alunos (2000; 2003; 2004; 2007c) e em seguida as investigações prosseguiram com experiências de professores (2006; 2007d; 2008), no intuito de compreender o complexo processo de ensino e aprendizagem a partir daqueles que estão envolvidos no contexto da sala de aula. Ao adotar a experiência como construto e unidade de análise (Miccoli, 2007b) na pesquisa que ora propomos, consideramos-na um conhecimento associado à própria experiência. Para esse construto Miccoli (2010) propõe a seguinte definição: a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstanciais vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p. 29).

Conceber a experiência associada à reflexão sobre *o que ensino e para que* e ainda sobre *como modificar minhas ações*, é compreendê-la enquanto um processo em constante transformação, afirmação que é corroborada por Miccoli (2010) ao assegurar que,

por se caracterizarem como a base do conhecimento, todas as experiências vivenciadas são processos que envolvem dinâmicas relacionais e interacionais. Essa é a sua relevância – por serem processo, abrem a possibilidade de mudança e transformação não apenas de quem relata, mas, também, daquilo que é relatado. Elas podem, no entanto, deixar de representar o gatilho para a mudança, caso não sejam acompanhadas de reflexões conscientes (MICCOLI, 2010, p. 29).

Parece-nos muito apropriada a associação da experiência à reflexão, especialmente se concebemos ambas como processos não distintos, mas aliados. O conceito de professor reflexivo adotado encontra-se em completa consonância com o construto experiência, pois o processo formativo não se encaixa na lógica estímulo-resposta; contrariamente, ele se baseia naquilo que está em nós, naquilo que nos compõe e na forma como percebemos o mundo. As dinâmicas relacionais e interacionais citadas por Miccoli (2010) funcionam com a ação reflexiva que, de acordo com Dewey (1997) não consiste em uma operação mental qualquer, diferente disso, ela requer uma espécie de “labor intelectual”.

Para Miccoli & Lima (2012) a experiência é análoga a um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), pois ela abarca um grande número de componentes distintos e variados, conectando-se e interagindo entre si de forma diversa e contínua. E coadunando com o que expusemos anteriormente, as autoras defendem que a experiência não pode ser reduzida a um fenômeno pessoal e individual, devendo ser compreendida como manifestação pessoal de processos contínuos em constante evolução pela constituição histórica dos indivíduos que, em meios compartilhados com outros seres, são historicamente constituídos a partir das experiências que com eles compartilham (MICCOLI & LIMA, 2012, pp. 53-54).

O compartilhamento de experiências, bem como a troca entre os envolvidos favorece um tipo de interação em que experiências pessoais se misturam com experiências coletivas em um movimento colaborativo e hipertextual caracterizado por uma inteligência coletiva, não-linear, multimodal e dinâmica (LÉVY, 1994), fato que nos permite considerar o construto experiência (MICCOLI, 1997) adequado para a pesquisa em

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), pois pensar a sala de aula como uma rede móvel em que o conhecimento é construído a partir da interação entre seus atores reforça a ideia de que a experiência é pessoal, porém compartilhável e construída coletivamente. A isso Miccoli (2012) chama processos recursivos, “uma experiência *aninha* outras. Experiências vivenciadas, hoje, emergem das interações com outros, com outras experiências, inclusive passadas, e o meio compartilhado” (MICCOLI & LIMA, 2012, p. 56). O processo se caracteriza por contínuo exatamente porque, segundo essa autora, experiências passadas alimentam novas experiências, fato que mais uma vez reforça a postura reflexiva como condição fundamental para a transformação.

No processo recursivo Miccoli & Lima (2012) apontam a reflexão como aspecto central na bifurcação, ou seja, nos pontos de decisão em prol de uma mudança na prática. De acordo com as autoras, caso não haja reflexão sobre a experiência, é pouco provável que o professor considere outra possibilidade que não a manutenção de sua abordagem de ensino – ordem e estabilidade com as quais está acostumado. Reflexão não garante mudanças, mas aumenta a possibilidade de alteração no padrão de movimento do sistema de experiências, porque, ao refletir sobre suas vivências, o indivíduo pode ressignificar seus sentidos. Essas experiências, “ressignificadas” serão o insumo para novas experiências, abrindo caminho para transformação e mudança no sistema de experiências do professor (MICCOLI & LIMA, 2012, p. 57). Destarte, ratificamos a experiência como construto apropriado para uma investigação da prática de professores formadores de professores de inglês no contexto da EaD,

### **Considerações finais**

A pesquisa que ora apresentamos tem avançado no sentido de confirmar os aspectos relevantes que envolvem a prática reflexiva e temos verificado que apesar de acreditar no sucesso de uma postura crítica e reflexiva por parte do profissional docente, tal hipótese pode não ser comprovada. Ao realizar uma revisão de literatura, vários foram os estudos encontrados que atestaram a eficiência de uma atitude reflexiva com resultados positivos tanto na aprendizagem quanto na formação de professores. Todavia, encontramos em Wallace, 1991 e em Zeichner, 2005 um alerta de que nem sempre a prática reflexiva gera resultados positivos. Os autores apontam para um conflito que pode ser ocasionado por tentativas de reflexão, de dedicação, de mudança daquele professor que considerando-se reflexivo, não visualiza alterações positivas em sua sala de aula. O mesmo pode ser observado com o professor que, sem realizar uma reflexão, simplesmente inova o ato de ensinar. Esses conflitos acontecem, segundo os autores, porque o professor não realiza a reflexão observando os contextos sociais e institucionais que abrigam o processo pedagógico. É o que Zeichner (1993) chama de “ilusão da reflexão”, criado segundo ele, pelos reformadores, que “persistem na racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão” (ZEICHNER, 1993, p. 22). Desse modo, assegura o autor, não basta que o professor se considere reflexivo, ele precisa saber sobre o quê e porquê está refletindo e como poderá realizar mudanças em sua prática, pois mais importante que o mero ato de refletir, é a qualidade e a natureza dessa reflexão. Caso esse processo não seja realizado com acuidade, professores que se denominam reflexivos, podem fazer “coisas prejudiciais melhor e com mais justificações”.

Dessa forma, é importante que o professor formador esteja certo sobre *o que refletir, como e porquê*, conforme salientamos anteriormente. Bartlett (1990) concebe o processo de reflexão através de fases, quais sejam: *mapear* (coleta de evidências sobre a própria prática), *informar* (explicitação de objetivos), *contestar* (questionamento de estruturas e ideias que subjazem às práticas), *avaliar* (reflexão em busca de formas alternativas de ação) e *agir* (implementação de uma prática renovada).

Sob essa perspectiva, o presente trabalho vem avançando acerca do processo reflexivo de professores formadores de LI no contexto da EaD, como possibilidade de reconstrução de sua prática, não considerando esta uma tarefa fácil, pois, conforme atestado por vários estudos mencionados acima, a reflexão por si só, de forma individual ou inconsciente pode não gerar resultados positivos.

## Referências

- ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, D. R. & ARCHER, W. (2001). **Assessing teaching presence in a computer conference environment**. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). Disponível em: <<http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm>> Acesso em: 09 jul. 2012.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 202-214.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- CAMPOS, Fernanda C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARELLI, I. M. (2003). **Curso online na perspectiva da atividade**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 9-14, 2008.
- COLLINS, Heloisa & FERREIRA, Anise. (2003). Eds. e Organizadoras. **Ensino e aprendizagem de Línguas na Internet**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- D'ÁVILA, Cristina Maria. **Pedagogia Cooperativa e Educação a Distância: Uma aliança possível**. *Educação & Contemporaneidade*, São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-297, 2003.
- DUTRA, D. P. **Professores em formação e a prática reflexiva**. In: Anais do III Congresso da APLIEMG. Belo Horizonte. 2000, 35-41.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. **O novo milênio: interfaces linguísticas e literárias**, Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2001, p.147-56.
- GERALDINE, A. F. S. (2003). **Docência no ambiente digital: ações e reflexão**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom**. Unpublished PhD Dissertation. University of Toronto, Canada, 1997.
- MICCOLI, L. S. **A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.1, p. 208-248, 2007a.
- MICCOLI, L. S. **Por um Novo Tratamento da Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras**. *Revista Crop*, n.12, p.263-283, 2007b. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/> Acesso em: 19/04/2014.
- MICCOLI, L. S. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa**. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 10, p. 47-86, 2007c.
- MICCOLI, L. S. **Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando e Ouvindo Lições, Histórias e Reflexões**. ACCOOLHER. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.



MICCOLI, L.S. & LIMA, C.V.A., **Experiências em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 26 de abril de 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública.** 2002. 256f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PILKINGTON, R. ; Treasure-Jones, Tamsin e Kneser, C. (1999) **An Investigation of Participant Roles in CMC Seminars Using Exchanging Structure Analysis.** Proceedings of the Analysing Educational Dialogue Interaction Workshop at AIED. Disponível em: <<http://cbl.leeds.ac.uk/~tamsin/dialogueworkshop/pilkington-tutorsrole.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2012.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** London: Cambridge Circus, 1983.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. **Docência Online e a Pedagogia da Transmissão.** *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v.33, n.2, p.81-89, 2007.

SOUZA, L. C. G. & EBERSPÄCHER, H. F. (2003). **Considerações referentes à cooperação em comunidades virtuais de aprendizagem.** <<http://www.lami.pucpr.br/lami/publicacoes.html>> Acesso em: 08 abr. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II (Pensamiento Y Lenguaje.** Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach.** Cambridge: CUP, 1991.

WELLS, G. *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós, 2001.

ZEICHNER, K. Becoming a teacher educator: a personal perspective. **Teaching and Teacher Education**, vol 21, p. 11-124, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.