

O papel da reflexividade no desenvolvimento profissional docente de professores de Língua Inglesa em formação inicial

The role of reflexivity in the professional teaching development of pre-service English Language Teachers

Paula Kracker Francescon¹

Universidade Estadual de Londrina – UEL

francescon.paula@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4092-7754>

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

Universidade Estadual de Londrina – UEL

cristova@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar se e como atividades reflexivas promovem indícios de desenvolvimento profissional docente. Para alcançá-lo, embasamos nosso estudo nos conceitos de desenvolvimento e reflexividade do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e na concepção de Sequência de Formação (SF) como dispositivo didático-formativo implementado para condução da investigação. Assim, os dados analisados provêm de uma parte da SF que engloba as atividades reflexivas, conduzidas por meio de sessões de autoconfrontação (AC) com os alunos-professores (AP) participantes. Na análise, identificamos as dimensões de reflexividade mobilizadas pelos participantes e como a reflexividade sobre os tópicos abordados pelos AP promovem indícios de desenvolvimento profissional. Com base nos resultados, defendemos a inclusão de atividades de reflexividade em SF, como momento oportuno para conscientização e debate de práticas, e (re)construção de entendimentos, etapas necessárias para o processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: desenvolvimento docente; reflexividade; Sequência de Formação.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL); Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL).

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL); Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

Abstract: This article aims at investigating if and how reflexive activities promote teaching development indicators. In order to reach it, our study is theoretically based on the concepts of development and reflexivity from the Socio-discursive Interactionism (SDI) and in the conception of Teacher Education Sequence, as a formative-didactic tool implemented to conduct this investigation. The data set analyzed is part of the Teacher Education Sequence which includes reflexive activities, carried through self-confrontation sessions with the pre-service English teachers who participated in the research. In the analysis, we identified the reflexivity dimensions mobilized by the participants and in which ways the reflexivity about the topics addressed promoted professional development indicators. Based on the results, we advocate for the inclusion of reflexivity activities in Teacher Education Sequences, as a propitious moment for awareness and debate about the teaching practices, making it possible to (re)construct understandings, which are necessary steps in the development process.

Keywords: teaching development; reflexivity; Teacher Education Sequence.

Introdução

Compreendemos a constante necessidade de pesquisas que investiguem a formação inicial de professores de línguas, no sentido de proporcionar práticas formativas que atendam tanto às necessidades de aprendizagem dos objetos de ensino como em relação a questões referentes ao ato de ensinar, principalmente, o ato de ensinar línguas³. O projeto desenvolvido nesta investigação busca propiciar “zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica”, como defendem Szundy e Cristovão (2008, p. 135), uma vez que propusemos atividades de adaptação, elaboração e implementação de materiais didáticos (nesse caso, Sequências Didáticas), entendido pelas autoras como “espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas”.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi investigar indícios de desenvolvimento profissional de alunos professores de língua inglesa (AP) durante participação em uma Sequência de Formação (SF) que incluiu atividades de revisão, adaptação, produção e implementação de Sequências Didáticas (SD) e atividades reflexivas sobre esse processo. O conceito de SF ainda está em construção, sendo discutido por pesquisadores da Escola de Genebra (Silva, 2013; Graça *et al.*, 2015; Dolz e Gagnon, 2018), assim como por pesquisadores brasileiros que utilizam a teoria discursiva sociointeracionista (Francescon *et al.*, 2018). Neste trabalho, compreendemos SF como um conjunto de atividades com foco na formação de professores, que deve propiciar atividades teóricas, práticas e reflexivas, englobando os saberes a ensinar e para ensinar (Francescon *et al.*, 2018; Dolz e Gagnon, 2018). Nesse sentido, uma SF pode englobar uma ou mais Sequências Didáticas (Dolz *et al.*, 2004), mas deve incluir recursos de mediação para construção de conhecimento da área de formação do profissional (neste caso, na docência de língua inglesa).

³ Para um breve panorama sobre pesquisas relacionadas com desenvolvimento docente e saberes e capacidades docentes na formação de professores de LI, ver Francescon, 2019.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo investigar se e como atividades reflexivas promovem indícios de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, analisamos dados provenientes de sessões de autoconfrontação (AC), método escolhido por nós para promover as atividades reflexivas dentro da SF implementada, a fim de identificar as dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) mobilizadas pelos AP. Assim, neste artigo, apresentamos o referencial teórico embasado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focando o conceito de desenvolvimento e o papel da reflexividade nesse processo. Em seguida, descrevemos a metodologia do trabalho, explicitando o contexto, os participantes, a geração de dados e os procedimentos de análise. Na sequência, discorremos sobre resultados provenientes da análise dos dados, buscando atingir nosso objetivo. Por fim, tecemos considerações finais, apontando o papel crucial das atividades reflexivas para a promoção de indícios de desenvolvimento docentes dos AP participantes.

Desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo: o papel da reflexividade

Na teoria do ISD, a concepção de desenvolvimento se baseia no interacionismo social vygotskiano, destacando seu caráter social, histórico e cultural. Bronckart (2013, p. 88), ao retomar o conceito de desenvolvimento de Vygotski, afirma que desenvolvimento pode ter duas acepções: como “um processo ininterrupto de automovimento” e como “um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos”. Este caso está relacionado ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, visto que os recursos novos a que o aprendiz tem acesso só terão caráter desenvolvimental se o conflito proporcionado por eles for administrável pelo mesmo. Ou seja, o aprendiz deve ser capaz de gerenciar esse conflito de modo que seu resultado seja positivo, promovendo uma reorganização psíquica. O autor assinala que “o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve...ou não” (Bronckart, 2013, p. 90).

Desse modo, um conceito importante para essa concepção de desenvolvimento é o de conflito. De acordo com a teoria psicológica vygotskiana, o conflito pode ser propulsor de desenvolvimento, compreendido como uma situação-problema que necessita de resolução, podendo ser conduzida a partir da mediação de outro, e possivelmente levar à revisão de entendimentos e negociação de significados, em um processo no qual o indivíduo possa construir e ou ressignificar conceitos (Bronckart, 2008, 2013; Zironi, 2013). Fogaça (2010) define conflito como um confronto de representações que pode gerar desenvolvimento caso as consequências desses conflitos sejam positivas. Um conflito de representações pode ocorrer no processo de busca pela apropriação de conceitos e construção de significações, e é parte constitutiva das práticas sociais, pois possibilita que os indivíduos formem suas identidades e ressignifiquem suas representações sociais.

Nessa perspectiva, Bronckart (2008) assinala as etapas necessárias para caracterizar o processo de desenvolvimento, ressaltando que a tomada de consciência do conflito vivenciado pelo indivíduo, somente, não significa desenvolvimento; é preciso que o formando busque a resolução desse conflito a partir do debate interpretativo em relação ao seu trabalho e que este debate seja interiorizado, provocando uma reorganização psíquica:

Se a tomada de consciência é uma condição necessária, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois ele implica que os novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma *reorganização positiva e dinâmica* no aparelho psíquico dos adultos formados. Para que uma tal reorganização seja possível, parece necessário que os adultos em formação se *apropriem* dos elementos do debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho e que *interiorizem* esse debate e lhe deem uma *solução pessoal*. (Bronckart, 2008, p. 182, grifos do autor)

Mesmo embasando-se na teoria do interacionismo social, alguns apontamentos feitos por Bronckart (2013) referentes ao conceito de desenvolvimento de Vygotski são relevantes para este trabalho. São eles: a importância da linguagem no desenvolvimento, partindo do pressuposto de que este ocorre, de maneira ampla, por meio da apropriação e da interiorização da linguagem e das atividades linguageiras; e as condições segundo as quais uma reorganização psíquica pode ser considerada positiva e propulsora de desenvolvimento.

Com relação a essas questões levantadas pelo autor genebrino, ressaltamos o papel da reflexividade no processo de desenvolvimento, pois, em nosso entendimento, atividades reflexivas na formação de professores possibilitam que os formandos expressem e debatam sobre suas ações e representações, podendo este debate levar à (re)construção de significações e, portanto, ao desenvolvimento profissional. Bronckart (2005, 2008) se baseia na concepção de reflexividade de acordo com a teoria sociológica de Giddens. Para o sociólogo inglês,

Os agentes ou atores humanos [...] têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de um modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de por que fazem – sua cognoscitividade *como* agentes – está largamente contido na consciência prática. (Giddens, 2003, p. XXV, grifos do autor)

Assim, Giddens (2003) entende que a reflexividade é composta por uma consciência prática, que se refere à monitoração reflexiva da conduta, na qual o indivíduo presta atenção nos eventos que acontecem em sua volta e os relaciona com suas atividades, e por uma consciência discursiva, que diz respeito à capacidade do indivíduo de relatar suas atividades e as razões que motivaram suas ações. Desse modo, o autor assegura que a consciência prática e a discursiva são “*mecanismos psicológicos de recordação*”, entendendo recordação como o “meio de recapitular experiências passadas de modo a focalizá-las na continuidade da ação” (Giddens, 2003, p. 56, grifos do autor). Nessa perspectiva, a consciência discursiva implica as recordações que o agente é capaz de expressar verbalmente, enquanto a consciência prática envolve a recordação que o indivíduo tem acesso na duração da ação, sem necessariamente ser capaz de expressá-la verbalmente. Para Bronckart (2005, p. 253), um processo formativo “deve basear-se na consciência prática dos atores e ter por objetivo desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa”.

Com base nesse entendimento, consideramos que essa concepção de reflexividade compreende o indivíduo como capaz de refletir, repensar, interpretar e reinventar suas próprias ações, capacidades relevantes na formação de professores e que se coaduna com nosso objetivo ao propor atividades reflexivas dentro da SF. Para Vanhulle (2005), a reflexividade na educação de professores envolve estudar e ou pesquisar completamente os aspectos teóricos e práticos para construir novas representações e discursos para agir na sociedade. Apoiada em perspectivas sociocultural e psicológico-desenvolvimental baseadas na teoria vygotskiana, a abordagem reflexiva da autora assume que a aprendizagem gera transformações na mente humana, decorrente da mediação com ferramentas semióticas e técnicas. Assim, a linguagem tem papel fundamental, já que as representações de um indivíduo são construídas a partir de signos que fazem parte de suas atividades sociais.

Denardi (2009, p. 82) reitera a importância da noção de reflexividade para o ISD, uma vez que, mesmo não sendo esse um conceito central da teoria, o ISD entende que a “linguagem propicia reflexão” e que “a reflexão ocorre por meio da linguagem”. Com base nessa percepção, a autora relaciona a reflexividade com a formação de professores, julgando que a capacidade reflexiva é importante, pois para que os alunos possam desenvolver uma consciência prática, os professores também precisam fazê-lo. Denardi (2009, p. 86-87) propõe as seguintes dimensões para basear a reflexividade de professores:

- Dimensão epistemológica (DE): orientar os professores a pesquisar e refletir sobre premissas teóricas em relação ao objeto de estudo;
- Dimensão ontológica (DO): orientar professores a pesquisar e refletir sobre o contexto de ensino em que estão envolvidos, e sobre o discurso oficial;
- Dimensão linguística (DL): orientar professores a pesquisar e refletir sobre a língua e seu funcionamento em contextos diversos;
- Dimensão pedagógica (DP): orientar professores a pesquisar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas em sala de aula. Esse estudo envolve três fases: o planejamento de projetos, unidades e aulas; a implementação do planejamento em sala de aula e o registro e/ou anotações sobre o processo de implementação;
- Dimensão axiológica (DA): orientar professores a refletir sobre os valores que envolvem o ensino como um todo, no micro e no macro contextos educacionais, e sobre os valores sociais que devem ser desenvolvidos para que se tenha uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, orientar professores a refletir sobre os diversos fatores envolvidos na educação, como o social, histórico, cultural, econômico e político.

A fim de proporcionar práticas que possibilitem a reflexividade, Bronckart (2013) se volta ao campo de formação de adultos e elenca métodos que têm sido utilizados para analisar e refletir sobre práticas. Um deles é a autoconfrontação (AC), proposta por Clot e Faïta (2000) e utilizada nesta pesquisa como espaço propiciador da atividade reflexiva⁴. Nesse método, os trabalhadores se veem desempenhando suas funções e refletem sobre suas ações. Para Bronckart (2013, p. 99, grifos do autor), métodos como esse criam uma zona de desenvolvimento proximal ao questionar e retomar as ações realizadas, e faz “emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em *conflito* com as suas

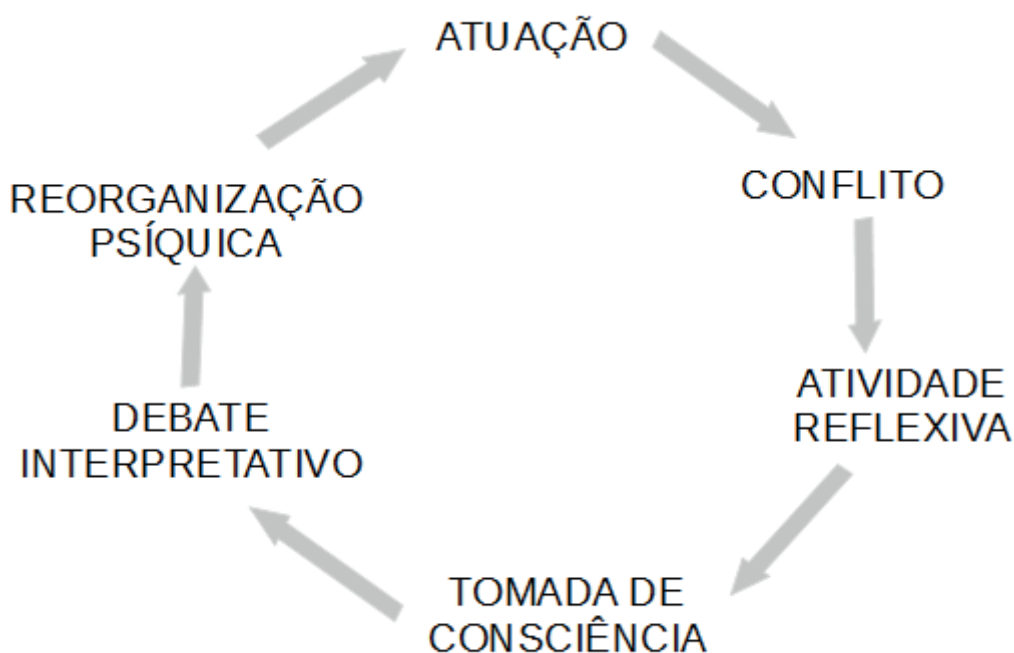
⁴ As etapas da AC utilizadas nesta pesquisa serão explicitadas na metodologia.

representações atuais”. A partir disso, o formando inicia uma prática reflexiva, que pode levá-lo à “tomada de consciência de elementos da atividade até então não percebidos, elementos cuja significação é *debatida* nas trocas com os formadores” e esse processo pode gerar desenvolvimento nos formandos. Por fim, o autor especifica duas condições para que a tomada de consciência seja considerada positiva e propulsora de desenvolvimento, destacando a importância da ressignificação para esse processo:

A primeira é que o processo de reflexão da linguagem mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão, ou ainda que esse processo provoque a apropriação-interiorização do teor geral desse debate. A segunda é que a pessoa em questão elabore essa forma de *ir além* do debate que se traduz pela atribuição de *novas significações* dos seus próprios atos e do trabalho no qual estão inclusos. (Bronckart, 2013, p. 104-105, grifos do autor)

Com base na concepção de desenvolvimento discutida, apresentamos, na figura 1, o esquema do processo de desenvolvimento, indicando as etapas que o compõem, baseado no ISD (Bronckart, 2008, 2013) e em nosso entendimento, corroborado por Zironi (2013), da necessidade de reafirmação no contexto de atuação dos conceitos reorganizados psicologicamente a partir da atividade reflexiva do indivíduo, ou seja, o retorno à atuação docente.

Figura 1. Esquema do processo de desenvolvimento



Fonte: Francescon (2019, p. 30).

Para finalizar, concordamos com Stutz (2012, p. 76) em sua conclusão de que “o desenvolvimento é a reorganização consciente das operações psíquicas gerando significação, são as ações e concepções

procedentes do mundo social que geram essas transformações e reconfigurações no indivíduo”. As novas experiências vivenciadas pelos indivíduos propiciam elementos desencadeadores de reflexão, que podem levar a ressignificações de seus conceitos e práticas, caracterizando o desenvolvimento como um processo contínuo que permeia toda a vida profissional.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso (Cohen *et al.*, 2011) e norteada por epistemologia construcionista social (Schwandt, 2006), foi desenvolvida em dois contextos: o contexto de formação e o contexto de implementação. O foco deste trabalho está no contexto de formação.

Neste contexto, a pesquisa foi conduzida por meio da implementação de uma Sequência de Formação (SF), compreendida como um “dispositivo didático-formativo, composto por atividades teóricas, práticas e reflexivas voltadas para a formação de professores, que articule os saberes necessários para o trabalho docente (saberes a ensinar e para ensinar)” (Francescon, 2019, p. 49). O quadro 1 sintetiza as atividades desenvolvidas nessa SF.

Quadro 1. Proposta de SF para a formação de professores de línguas

Níveis e descrição das atividades propostas na SF
<p>1. Apresentação da SD como dispositivo didático para o ensino de língua inglesa:</p> <p>1.1 Discussões teórico-metodológicas sobre o uso de SD como dispositivo didático e de procedimentos didático-pedagógicos;</p> <p>1.2 Conhecimento sobre a organização de uma SD;</p> <p>1.3 Análise, adaptação e implementação de SD.</p>
<p>2. Construção de uma SD para o ensino do gênero textual entrevista oral:</p> <p>2.1 Estudo sobre o gênero selecionado para o ensino;</p> <p>2.2 Análise de materiais para o ensino do gênero em foco;</p> <p>2.3 Produção de materiais para o ensino do gênero em foco e seus elementos constitutivos, contemplando as capacidades de linguagem.</p>
<p>3. Implementação da SD produzida:</p> <p>3.1 Apresentação do projeto de ensino aos alunos do contexto informal de ensino;</p> <p>3.2 Implementação da SD construída.</p>
<p>4. Atividade reflexiva sobre as práticas docentes dos professores em formação:</p> <p>4.1 Atividade reflexiva sobre as práticas docente por meio de sessões de autoconfrontação envolvendo os AP e as formadoras.</p>

Fonte: Francescon (2019, p. 48-49).

Nesse contexto, os participantes foram duas formadoras (uma formadora experiente (F1) e uma formadora em formação (F2)) e seis alunos professores (AP1, AP2, AP3, AP4, AP5 e AP6) do curso de Letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Entre os AP, que iniciaram sua participação no projeto voluntariamente, três cursavam o 3º ano do curso, um estava no

2º ano e dois se encontravam no 1º ano. Assim, o grupo apresentava um caráter heterogêneo, uma vez que alguns AP já tinham experiência de participação em projetos que incluíam atividades de preparação e regência de aulas, enquanto outros não haviam tido essa experiência até o momento⁵.

Durante as atividades da SF, o grupo analisou, adaptou, produziu Sequências Didáticas (SD) (Dolz *et al.*, 2004) para o ensino de LI e as implementou em um curso ofertado na Escola de Circo de Londrina, projeto social que tem como objetivo oferecer formação profissional circense e cidadã a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, comprometido, portanto, com justiça social. O curso foi uma solicitação da coordenação do projeto social, com o intuito de oferecer aos alunos de circo conhecimentos linguísticos que pudessem contribuir para seu acesso a oportunidades profissionais internacionais. Desse modo, nosso curso objetivou proporcionar essa educação linguística com foco no *métier* circense, assim como reflexões críticas em relação ao uso da língua, aos meios pelos quais a língua é usada para representar o mundo e como uma LE pode representar o mundo de forma diferente da língua materna.

Após essas etapas (números 1, 2 e 3 do quadro 1), desenvolvemos atividades reflexivas (etapa 4) a partir de sessões de autoconfrontação (AC). Nesta investigação, a AC foi realizada em três etapas: a AC simples (ACS), a AC cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo (EC) (cf. Stutz, 2012; Althaus, 2013; Ecker, 2016; Fazion, 2017). Antes do início das sessões de AC, fizemos uma reunião com os AP participantes desta etapa da pesquisa⁶ e pedimos que eles selecionassem trechos tanto das reuniões de preparação das aulas quanto das regências que desejassem comentar por considerá-los adequados e não adequados e que, portanto, eles repetiriam ou reconfigurariam. As formadoras também escolheram trechos para os AP comentarem. De acordo com Clot (2001 *in* Fazion, 2017, p. 88), “é importante salientar trechos que causem estranhamento ou possam provocar controvérsias entre os trabalhadores”, uma vez que esses trechos têm potencial de propiciar a reflexividade dos participantes.

Após a seleção dos trechos feita pelos participantes e pelas formadoras, iniciamos as sessões de ACS. Nesta etapa, cada AP teve uma reunião particular, na qual os trechos selecionados foram lidos (no caso das reuniões) e ou assistidos (no caso das aulas) e a formadora (F2) solicitou que os participantes descrevessem, comentassem, refletissem sobre o que consideraram adequado ou não em relação às suas práticas e às atividades da SF. Na sequência, a etapa da ACC teve como participantes uma dupla de AP e as duas formadoras participantes da SF. Nessa fase, os AP leram e ou assistiram os momentos selecionados pelo seu parceiro, descrevendo-os e comentando-os. Para a EC, as formadoras selecionaram trechos das etapas anteriores (ACS e ACC), agrupando-os em três temas que se mostraram recorrentes nas sessões antecedentes: trabalho em grupo, abordagem de ensino, dificuldades e aprendizado. O propósito dessa etapa era que as reflexões provenientes das entrevistas anteriores pudessem ser compartilhadas e provocassem reações no coletivo.

Para responder ao objetivo deste trabalho, que é investigar se e como atividades reflexivas promovem indícios de desenvolvimento profissional docente, o foco da análise apresentada é os dados

⁵ O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, com número CAAE 61115116.6.0000.5231.

⁶ Participaram das sessões de AC os AP que ainda estavam no projeto. Dois deles não continuavam quando alcançamos essa etapa da pesquisa.

provenientes das sessões de AC, momento da SF mais propenso ao desenvolvimento da reflexividade dos AP. Devido à extensão deste trabalho, optamos por apresentar as análises das sessões de ACS e ACC de uma dupla de AP (AP4 e AP6), contabilizando três do total de sete sessões de AC que foram desenvolvidas na investigação. Como procedimento de análise, utilizamos um dos procedimentos de codificação⁷ propostos por Saldaña (2009), a codificação descritiva⁸. Segundo o autor, a codificação descritiva resume “o tópico básico de uma passagem de dados qualitativos”, normalmente com o uso de substantivos, especificando sobre o que é falado no trecho de dados em questão (Saldaña, 2009, p. 70). O autor qualifica esse procedimento como um dos tipos de codificação para iniciar o processo de análise, pois ela permite que o leitor compreenda o que o pesquisador vê nos dados. Com essa codificação, nosso objetivo é proporcionar ao leitor uma visão global dos tópicos que foram tratados durante as sessões de AC. Dentro da codificação descritiva, também usamos a codificação *in vivo*⁹ em alguns momentos. A codificação *in vivo* se refere ao uso dos termos dos próprios participantes para a formação dos códigos/tópicos. Na análise, o uso dessa codificação é assinalada pelo uso de aspas (“”) para apontar os termos que são emprestados pelos dados para a codificação (Saldaña, 2009).

Os tópicos levantados com base na codificação descritiva foram relacionados com as dimensões de reflexividade propostos por Denardi (2009) e apresentados na seção teórica deste trabalho, caracterizando o uso de codificação provisória¹⁰ (Saldaña, 2009), já que utilizamos categorias preestabelecidas com base na literatura. Bronckart (2008) aponta a importância da reflexividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, ao entender que é em atividades desse tipo que a consciência do indivíduo emerge, e que a tomada de consciência é pressuposto necessário (porém não suficiente) para a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, a AC é um método para realizar investigações sobre a formação por meio da análise das práticas profissionais. Métodos como esse “focalizam as relações entre *trabalho* e *desenvolvimento da pessoa* e têm o objetivo de, por meio de análises retrospectivas da atividade, dotar os agentes de autonomia, tornando-os capazes de atribuir um sentido a seu trabalho e à sua vida profissional” (Bronckart, 2008, p. 108, grifos do autor). Bronckart (2008) compreende que situações de trabalho como essa são ambientes coletivos que proporcionam zonas de desenvolvimento proximal, retomando a teoria vygotskiana, nas quais diversas formas de aprendizagem são possíveis.

O autor ainda ressalta que os textos produzidos nas AC são exemplos de textos que representam o trabalho avaliado ou interpretado pelos actantes, e “mostram o que emerge na consciência discursiva e deveriam (ou poderiam) conter segmentos de construção verbal de ações, sob seu ângulo *interno*, isto é, tais como elas são concebidas ou vividas por eles” (Bronckart, 2008, p. 133, grifos do autor). É importante ressaltar que, na concepção de reflexividade utilizada pelo autor, com base em Giddens (2003), a construção da consciência discursiva é parte do processo de reflexividade, entendida como a capacidade do indivíduo de colocar em palavras as atividades que desenvolve e as razões que o moti-

⁷ Saldaña (2009) apresenta métodos para codificação de dados em pesquisas qualitativas. Ele define código como uma palavra ou frase curta que sintetiza, salienta e ou captura a essência de uma porção de dados. O autor propõe ciclos de codificação que devem ser usados de acordo com os objetivos da investigação, sem haver uma sequência pré-determinada.

⁸ No original, *descriptive coding*.

⁹ No original, *In Vivo coding*.

¹⁰ No original, *Provisional coding*.

vam. Com isso, a análise da reflexividade mobilizada pelos AP durante as sessões de AC colabora para investigarmos os indícios de desenvolvimento dos AP durante a SF.

Análise de dados e resultados

A análise apresentada neste trabalho centra-se na identificação das dimensões de reflexividade (Denardi, 2009) mobilizadas pelos AP nas sessões de AC. É importante ressaltar que as dimensões de reflexividade se relacionam entre si, e que esta análise busca identificar a dimensão mais evidente para cada tópico. Porém, alguns tópicos aparecem em mais de uma dimensão por entendermos que eles se relacionam primariamente com ambas. Nos quadros 2, 3, 4 e 5, apresentamos os tópicos discutidos pelos AP em cada dimensão. Na sequência, refletimos sobre os tópicos que indicam indícios de desenvolvimento docente.

Quadro 2. Tópicos abordados na Dimensão Epistemológica nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6

	Tópicos abordados na ACS de AP6	Tópicos abordados na ACS de AP4	Tópicos abordados na ACC de AP4 e AP6
DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA (DE)	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da SD: apresentação de exemplar do gênero antes da apresentação da situação - Necessidade de “base linguística” para desenvolver trabalho com gênero - Uso de textos autênticos - Relação teoria e prática - Mudança na concepção de SD - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de embasamento para preparação de atividade - Escolha do objeto de ensino - Reconhecimento do objetivo da atividade: CLD - Uso de textos autênticos - Falta de embasamento para correção e feedback - Embasamento para correção e feedback - Importância da atividade na SD 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo da apresentação da situação: engajamento dos alunos - Importância da apresentação do gênero no engajamento - Compreensão da teoria na prática - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa a partir do aprendizado na formação inicial - Critérios para escolha de textos

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na DE, alguns tópicos abordados pelos AP em suas práticas reflexivas se referiram à abordagem de ensino por meio de gêneros textuais. Nesse sentido, os AP refletiram sobre a Sequência Didática (SD), procedimento didático utilizado no curso de LI, e suas etapas, como a importância que a apresentação da situação de comunicação tem para o engajamento e sucesso da SD, o reconhecimento dos objetivos das atividades dos módulos e do desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, AP6 demonstrou que a experiência do projeto proporcionou uma mudança de sua concepção de SD, a qual ela compreendia como um procedimento engessado, baseado amplamente em estudo de exemplares de textos referentes ao gênero alvo da SD, como pode ser compreendido no excerto a seguir. A participante, que já havia cursado a disciplina de Gêneros Textuais na gradua-

ção¹¹ e participado de outro projeto envolvendo produção e implementação de SD, apontou para a possibilidade de incluir atividades dinâmicas, diversificadas no desenvolvimento de uma SD, constatando um aprendizado dela como professora em formação durante sua participação na Sequência de Formação (SF) e, portanto, um indício de desenvolvimento profissional.

AP6: [...] Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora...

F2: Você enxergava engessado o quê?

AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo...

F2: A sequência didática?

AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo

F2: Objetivo é o mesmo mas formas diferentes...

AP6: É, formas diferentes assim (+++)

F2: Eu também acho, eu percebi que durante o percurso é::: nossas visões foram mudando de::: eu lembro que lá no começo que Ah mas é chata, mas não é chata porque é, era chato porque a gente fez chato, na verdade, e aí a gente aprendeu que não precisava fazer chato

AP6: é, mas foi um processo, pra ver que dava pra ser diferente. O problema é que não deu tanto tempo de diversificar tanto, porque até aprender isso, logo terminou, mas é o processo (ACS – AP6)

Nesta dimensão, os AP também se referiram à teoria de ensino de modo amplo, não especificamente sobre uma abordagem, como, por exemplo, quando tratam do uso de textos autênticos, do embasamento para a escolha de textos, a preparação de atividades, a correção e avaliação das produções dos alunos, assim como o aprendizado teórico que desenvolveram a partir de sua participação. Um tópico muito relevante para a formação inicial de professores é a relação teoria e prática, também presente nas sessões. De maneira geral, os AP relataram que a SF possibilitou uma aproximação entre esses dois componentes do agir docente, uma vez que discussões teóricas sobre a abordagem de ensino e o procedimento didático utilizado aconteciam simultaneamente ao planejamento do curso e das SD, à preparação das aulas e atividades e à posterior implementação. Um exemplo é o trecho a seguir, em que AP6, ao comentar sobre as aprendizagens que teve com a experiência do projeto desenvolvido nesta investigação, relatou o entendimento de conceitos teóricos com sua aplicação prática. Com isso, notamos a relevância para a formação inicial do desenvolvimento de atividades formativas que englobem questões teóricas e práticas simultaneamente e de maneira integrada, como ocorrido nesta SF.

AP6: Ah, é muito bom, porque agora eu consigo entender muitas coisas que são faladas

F1: Tipo o quê?

AP6: Tipo a prática social da língua, coisas que a gente vai caminhando desde o primeiro ano e vai indo, vai indo e de repente a ficha cai Nossa agora eu sei o que que é! Depois de passar um ano planejando não sei o que e horas com dúvidas agora você consegue entender, você consegue enxergar de um jeito diferente. E pra mim assim eu acho muito legal porque realmente eu acre-

¹¹ Disciplina ministrada pela segunda autora deste trabalho, que também atuou como coordenadora do projeto em que a pesquisa se desenvolveu.

dito em um ensino diferente assim, nessa outra visão, não só na língua como estrutura. Então foi muito legal porque foi um ano que realmente eu pude ver que o que tava aprendendo das aulas da graduação e a prática tudo assim, nossa eu realmente aprendi alguma coisa @@@ Tipo eu realmente tenho aprendido e aprendi algumas coisas, então foi::pra mim tá... (ACC – AP4 e AP6)

A partir dessa breve análise, é possível notar que os AP demonstram reavaliar concepções, como o entendimento de SD que foi reformulado a partir da experiência na SF, e tomar consciência de aprendizagens construídas durante o projeto, que envolvem a compreensão de aspectos teóricos na prática de sala de aula, assim como por meio das atividades reflexivas proporcionadas pela SF.

Quadro 3. Tópicos abordados na Dimensão Ontológica nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6

	Tópicos abordados na ACS de AP6	Tópicos abordados na ACS de AP4	Tópicos abordados na ACC de AP4 e AP6
DIMENSÃO ONTOLÓGICA (DO)	<ul style="list-style-type: none"> - Reação negativa dos alunos à apresentação da situação de comunicação - Desempenho dos alunos na produção final: despreparados - Trabalho em grupo / colaboração entre participantes do grupo - Contexto informal de ensino - Mudança no engajamento / motivação dos alunos - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos - Fatores de desmotivação dos alunos - Diferentes expectativas com o curso de professores e alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração: mais e menos experientes - Colaboração / trabalho em grupo - Questões influenciadoras no trabalho docente - Escolha do objeto de ensino - Fatores para insucesso da atividade - Transposição da experiência de aluno para prática profissional - Não realização das tarefas pelos alunos - Participação dos alunos - Hierarquia do projeto social transportada para sala de aula - Incitação de participação dos alunos - “Homogeneização” de uma turma heterogênea 	<ul style="list-style-type: none"> - Reação negativa dos alunos à apresentação da situação de comunicação - Engajamento dos alunos na prática comunicativa - Falta de engajamento dos alunos por causa do tema - (In)Compreensão dos interesses dos alunos - Contexto informal: liberdade de planejamento e implementação - Contexto formal: “delimitação” de objeto de ensino - “Conflito” no planejamento e implementação - “Autonomia” no planejamento e implementação - Diferenças nos contextos de estágio - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa a partir do aprendizado na formação inicial - Importância da reflexão para aprendizagem/ desenvolvimento - Influências na preparação de aula - Não realização das tarefas pelos alunos - Causas e efeitos da desmotivação dos alunos - Gerenciamento de classe - Descompromisso no contexto informal - Necessidade de maior motivação no contexto informal - Conhecimento dos alunos e seus contextos - Falta de compreensão da importância das aulas pelos alunos

Fonte: elaborado pelas autoras.

Dentro da DO, as atividades reflexivas dos AP englobaram tópicos relacionados os dois contextos em que a SF se desenvolveu: o contexto de formação e o contexto de implementação. Em relação ao contexto de formação, um tema presente principalmente nas sessões de ACS foi a colaboração entre os participantes do grupo, alguns mais experientes e outros com menos ou nenhuma experiência docente. Os AP sinalizaram a importância do trabalho em grupo no planejamento do curso, na preparação e implementação das aulas, assim como os aprendizados que tiveram a partir da interação com os colegas, e a contribuição desse coletivo para a tomada de responsabilidade dos AP inexperientes, como podemos compreender nos excertos apresentados na sequência. Sobre o trabalho colaborativo, corroboramos com Nascimento e Zironi (2017), ao evidenciar que os coletivos de trabalho conseguem contribuir para o desenvolvimento e funcionamento do trabalho docente, pois os professores podem se apoiar em um processo colaborativo para solucionar problemas.

AP6: Eu acho que colaborou bastante, porque assim se eu estivesse lá sozinha, ia dar um nó @@@, ainda mais por ser um contexto diferente, eles não tinham aula de inglês antes, nem um professor, nada, começou ali, produzimos o curso pra ali, aquele contexto e:: foi muito legal porque teve vários momentos que um fazia uma coisa outra que não estavam previamente planejadas. [...] e a gente vai aprendendo um com o outro, de ver como que flui melhor se for por aquele lado, ou pelo outro, então é isso, a gente consegue aprender assim com os positivos dos outros pra melhorar, o aspecto melhor que cada um tem pra lidar com::, mesmo na organização das atividades nas reuniões, que era muito importante porque::: eu sozinha não conseguiria pensar em tudo e vem coisas bem diferentes de um e de outro, que juntando dava uma aula bem legal, bem diversa assim e:: tinha realmente atividades que eles montavam que eu ficava assim Nossa, eu não pensaria nisso, nessa maneira de aplicar, talvez ficaria no mesmo, com o que eu já tô acostumada. Então é muito legal, enriquece bastante (ACS – AP6)

AP4: É porque se a gente tava em grupo lá e tinha aulas que tinha mais professor do que aluno, eu acho que é justamente pra ter essa interação, pra um ajudar o outro com o que o outro não consegue trabalhar muito bem

F2: Ahan, e você lembra disso mais na sala de aula ali nesses momentos ou em outros momentos também?

AP4: Ah, nas reuniões, porque nas reuniões, principalmente no começo nas primeiras reuniões, eram só as meninas que na época tavam no terceiro ano que faziam mais esse planejamento, as meninas:: o pessoal mais experiente, até que teve uma reunião que elas pararam, elas pegaram e falaram Ó, não tá certo isso, aí a gente teve aquele gelo que a gente começou a colaborar um pouco mais. E eu acho que nas reuniões tinha muito isso, da experiência das meninas e, e de vocês eu a AP1 e o AP2 que não tinha experiência nenhuma de aula. (ACS – AP4)

Os tópicos relacionados com o contexto de implementação se referem principalmente às especificidades do contexto informal em que o curso ocorreu e ao engajamento (ou à falta dele) dos alunos com as atividades. Esses tópicos são predominantes na ACC de AP4 e AP6. Os AP refletiram sobre os possíveis motivos que levaram à desmotivação dos alunos no decorrer do curso, proporcionando tomada de consciência das dificuldades enfrentadas por eles enquanto professores para lidar com essa desmotivação e ou promover engajamento, possibilitando experiência e aprendizado para suas práticas futuras.

AP4: Nossa, acho que esse foi nosso maior desafio né?
 AP6: Eles não fizeram tarefa?
 AP4: A ausência, a falta, porque quando eles faltavam era um desafio pra nós fazer com que eles não ficassem perdidos
 AP6: Na aula de duas horas...
 AP4: Uma hora era pra contextualizar
 AP6: Era mesmo
 AP4: Ai ficava chato pra quem tinha ido, e quem não tinha ido antes ficava perdido do mesmo jeito
 AP6: E que aconteceu desistências por esse motivo também, aulas que tinham que se repetir, partes dela, aí o aluno ah já fiz, tá tudo igual, não vou mais (ACC – AP4 e AP6).

Dessa forma, os AP refletiram tanto em relação à compreensão das necessidades e interesses dos alunos como no entendimento de seu papel como professor, englobando a construção de conhecimentos durante o processo da SF, principalmente a partir da interação com os colegas de trabalho e com os alunos.

Quadro 4. Tópicos abordados na Dimensão Linguística nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6

	Tópicos abordados na ACS de AP6	Tópicos abordados na ACS de AP4	Tópicos abordados na ACC de AP4 e AP6
DIMENSÃO LINGÜÍSTICA (DL)	- Língua como prática social / uso da língua em situação real - Uso da LI em contextos reais	- Língua como prática social - Expectativa com a atividade: (in)compreensão do uso da língua em situações reais	- Língua como prática social

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na DL, as atividades reflexivas dos AP se concentraram em tópicos referentes à concepção de língua como prática social, que embasa a abordagem de ensino por meio de gêneros e, portanto, fundamentou a adaptação e produção das SD implementadas e as aulas. Esta dimensão foi mobilizada nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6 ao tratarem de uma atividade malsucedida, cujo objetivo era proporcionar aos alunos compreensão de aspectos relacionados com o uso da língua no gênero entrevista. Além desse momento específico, AP6 refletiu sobre as diferentes concepções de língua e aprendizagem de línguas que tinham os AP e os alunos, o que pode ter resultado no desinteresse dos últimos, como demonstrado no excerto a seguir.

AP6: Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não estavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. E pegou nisso assim, e quando a gente fez essa proposta pra colocar no site pra poder abrir

o leque deles, porque como eles têm uma rede, uma ligação com uma rede internacional, com certeza em alguns momentos, talvez não todos os dias, mas alguns momentos pessoas é::: conectam no site deles pra saber quem são eles, a gente tem uma ligação, e numa língua internacional que é o inglês eles poderiam entender melhor, saber um pouquinho mais da história deles xxx, mas ter ali algo que disponibilizasse informações mais rápidas pra eles e mais completas assim, mas eles não tavam vendo isso né. Aí que foi esse conflito muito grande que aconteceu durante esse tempo que foi a sequência mais longa que a gente fez também. (ACS – AP6)

Com isso, a compreensão da língua como prática social e o embasamento das aulas a partir desta concepção demonstram reflexividade referente ao uso social da língua e à necessidade de proporcionar esse conhecimento aos estudantes.

Na DP (quadro 5), algumas práticas reflexivas dos AP relacionaram as atividades de planejamento e implementação com aspectos teóricos que embasaram a preparação e as aulas, como os elementos da SD, a escolha do gênero/objeto de ensino. Esses tópicos também remetem à DE e foram comentados anteriormente na análise desta dimensão. Essa reflexividade demonstra a integração entre a teoria e a prática, confirmando a importância da proposição de atividades formativas que as integrem.

Em muitos momentos da atividade reflexiva, os AP debateram, com base nos trechos escolhidos para serem discutidos nas sessões de AC, possibilidades de readequações de suas práticas. Nesse ato de reflexividade em relação à readequação de suas ações docentes, é possível depreender um processo de aprendizagem e início de desenvolvimento profissional, devido ao fato de os AP apresentarem uma mudança de entendimento de algumas práticas pedagógicas. No excerto a seguir, os AP refletiram sobre readequações na preparação de uma atividade.

AP6: Que eu lembro que foi uma atividade que eu preparei, pra mim nossa ai que fácil, essa é essa, tipo assim não enxerguei o quão difícil poderia ser pra eles, porque eu acho que depois que você tem uma certa prática, um certo conhecimento em determinada coisa, parece que não é tão difícil como quando você começou, mas é. E eu não tive essa reflexão sobre, no preparar né, e eu fui ter depois, quando a gente entregou a atividade pra eles, que eles começaram a ver e eu vi que aquilo não saía, já caiu uma ficha depois daquela aula assim

F1: Então o que você tirou disso?

AP6: Que eu tenho que me colocar no lugar do aluno pra poder preparar a atividade pra ele (ACC – AP4 e AP6)

Por fim, ao referir-se às próprias práticas docentes desenvolvidas durante a SF, os AP ponderaram sobre a importância da reflexividade para a aprendizagem e desenvolvimento profissional, reforçando a relevância da atividade reflexiva que estava sendo desenvolvida naquele momento (cf. Bronckart, 2005, 2008).

Quadro 5. Tópicos abordados na Dimensão Pedagógica nas sessões de ACS e ACC de AP4 e AP6

	Tópicos abordados na ACS de AP6	Tópicos abordados na ACS de AP4	Tópicos abordados na ACC de AP4 e AP6
DIMENSÃO PEDAGÓGICA (DP)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da situação de comunicação: “levar alunos a descobrir” por meio de perguntas - Desempenho dos alunos na produção final: despreparados - Escolha do gênero: complexo para os alunos - Necessidade de “base linguística” para desenvolver trabalho com gênero - Inadequação na preparação de atividade - Readequação de seu agir docente (mudanças a partir da dificuldade dos alunos e preparação de atividades) - Readequação da atividade (implementação) - Relação teoria e prática - Diferença na visão de língua e ensino e aprendizagem dos professores e dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de LI em sala de aula - Estratégias de ensino: explicação de vocabulário - Avaliação sobre o texto da atividade - Falta de embasamento para preparação de atividade - Escolha do objeto de ensino - Reconhecimento do objetivo da atividade: CLD - Fatores para insucesso da atividade - Readequação do agir docente (preparação de atividade) - Elementos que embasaram preparação da atividade - Falta de embasamento para correção e feedback - Embasamento para correção e feedback - Uso da escrita para gênero oral - Produção de texto a partir dos conhecimentos dos alunos - Readequação do planejamento (não realização das tarefas) - Importância da atividade na SD - Readequação do agir docente (propiciar participação dos alunos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Readequação do agir docente (promover participação) - Objetivo da apresentação da situação: engajamento dos alunos - Importância da apresentação do gênero no engajamento - Aprendizagem com a prática - Compreensão da teoria na prática - Aprendizagens com a experiência do projeto - Realidade diferente da expectativa a partir do aprendizado na formação inicial - Importância da reflexão para aprendizagem/ desenvolvimento - Uso de LI em sala - Readequação do agir docente (preparação de atividade) - Readequação do agir docente (estratégias para facilitar compreensão dos alunos) - Critérios para escolha de textos - Decisão do professor a partir da não realização da tarefa - Retomada de conteúdos para contextualizar alunos - Gerenciamento de classe - Necessidade de conhecer interesses e objetivos dos alunos - Consideração das identidades dos alunos - Readequação do agir docente: encurtar SD - Readequação do agir docente: mudança no planejamento do curso

Fonte: elaborado pelas autoras.

No excerto a seguir, AP4 e AP6 refletem sobre suas ações e promovem uma autoavaliação.

AP6: Não sei se é essa a resposta, mas eu tenho pensando a respeito dessas reflexões que a gente tá fazendo sobre a prática do ano passado né, tem sido assim significante, tem sido esse momento que eu tô parando, que eu tô refletindo, que eu tô vendo quanto eu aprendi com esse ano que passou, e::: então pra mim tá sendo muito legal, valioso de ter:: parar e realmente poder refletir sobre aspectos positivos, aspectos negativos e poder fazer escolhas daqui pra frente, aprimorando os positivos, vendo o que que pode ser mudado nos negativos, porque ainda mais esse negativo é um que sempre me vem à memória e que eu sempre me policio agora pra não

[...]

AP4: É, daí teve um dia que eu tava olhando assim, eu tava assistindo e eu fixei bem em mim pra ver como que eu desenvolvia a aula, daí eu percebi que tinha partes da aula que eu ficava tão perdido e eu acho que hoje, tendo essa consciência de que eu fico perdido às vezes eu consigo meio que imaginar, é:: tentar contornar isso, eu tenho essa consciência de que eu tenho que contornar isso quando eu for:: aplicar né, quando eu for fazer a regência de novo F1: E você acha que essa atividade de se olhar, da autoconfrontação, do transcrever o que você fez, é esse deflagrador de tomada de consciência?

AP4: Ah sim, acho que muda muito quando a gente consegue enx:: consegue ver com nossos próprios olhos o que a GENTE tá fazendo, porque uma coisa é você ouvir alguém falar, mas você conseguir ver depois de muito tempo como que foi é muito impactante, porque a gente consegue ver o progresso também. (ACC – AP4 e AP6)

Nesse sentido, Fazon e Lousada (2016, p. 234), ao relatar a análise de uma entrevista de ACS com uma professora de francês, apontam que a participante “toma consciência de seu modo de agir, suas reações ao inesperado, sua postura corporal, as ações cristalizadas e repetidas, o que pode permitir uma melhor compreensão de sua atividade”; e, portanto, há a possibilidade de proporcionar desenvolvimento por meio da apropriação de suas práticas. Assim, as autoras corroboram com pesquisas que atribuem ao procedimento da AC papel de possível motor para o processo de desenvolvimento, uma vez que ele é capaz de propiciar uma ampliação das possibilidades de agir do docente (*e.g.* Borghi, 2006; Fogaça, 2010; Stutz, 2012; Dantas, 2014).

A DA não foi mobilizada durante as sessões analisadas neste trabalho (ACS e ACC de AP4 e AP6). Essa ausência de atividade reflexiva em relação à DA pode evidenciar a falta de preocupação em relação a aspectos do contexto macro da formação de professores, referentes a fatores históricos, políticos, culturais, entre outros, que influenciam no trabalho docente e são extremamente importantes no desenvolvimento profissional. Compreendemos, portanto, essa ausência como uma lacuna no desenvolvimento das atividades da SF.

Com base nos resultados da análise das dimensões de reflexividades (Denardi, 2009) mobilizadas pelos AP durante as atividades reflexivas propostas, podemos concluir que os tópicos abordados pelos participantes se relacionam principalmente com as dimensões pedagógica, ontológica e epistemológica. A dimensão linguística foi acionada em todas as sessões de AC analisadas, porém com menção de poucos temas relacionados com ela, enquanto a dimensão axiológica não foi mobilizada nas sessões enfocadas, representando uma lacuna nas atividades reflexivas conduzidas nesta SF. Retomando nosso objetivo, podemos afirmar que, em alguns momentos da atividade reflexiva, os tópicos

abordados pelos AP demonstraram indícios em relação a seus processos de desenvolvimento profissional, como os momentos em que os AP tomaram consciência de dificuldades enfrentadas, refletiram sobre readequações que fariam em suas práticas docentes e reelaboraram sua concepção teórica de SD (cf. Bronckart, 2008, 2013).

Considerações finais

Com o objetivo de investigar se e como atividades reflexivas promovem indícios de desenvolvimento profissional docente, propomos a análise de sessões de AC, entendendo-as como momento propício para o desenvolvimento da reflexividade dos AP participantes da SF promovida por esta investigação. Nesse sentido, podemos evidenciar a relevância da condução de atividades promotoras de reflexividade na formação docente, caracterizando-se como espaço de verbalização e tomada de consciências das práticas profissionais, bem como a necessidade de promover mediação e apoio tanto pelo coletivo quanto pelas ações das formadoras, para que, nesse momento de reflexão, o formando possa lidar com os conflitos enfrentados, resultando em seu desenvolvimento docente. Portanto, corroboramos com Bronckart (2005, 2008, 2013) no entendimento da reflexividade como um possível componente do processo de desenvolvimento do aprendiz, uma vez que as atividades reflexivas se constituem um elemento oportuno para que o indivíduo se conscientize de suas práticas, possa debater sobre elas e construir (novos) entendimentos.

Por fim, defendemos que o uso da SF como dispositivo didático-formativo sistematicamente planejado pelo/a formador/a, que englobe atividades teóricas, práticas e reflexivas, abordando e articulando os saberes necessários à formação docentes, é propiciador de indícios de desenvolvimento profissional. Para tal, reafirmamos que, sendo a SF um conjunto de atividades voltadas para a formação docente, esta pode ser composta por uma ou mais SD e, necessariamente, de atividades reflexivas sobre o trabalho do professor, sendo elas a partir de leituras e discussões que articulem teoria e prática, atividades de reflexividade como as propostas nesta investigação, entre outras.

Referências

ALTHAUS, D. 2013. *Complexidade e relevância de um gesto profissional docente aparentemente simples*. Pato Branco, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, 200 p.

BORGHI, C.I.B. 2006. *A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 138 p.

BRONCKART, J.P. 2005. Conferência restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista ANPOLL*, 1(19):231-256. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>

BRONCKART, J.P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.

BRONCKART, J.P. 2013. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In: L. BUENO; M. A.P.T. LOPES; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 85-107.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. 2000. Genre et style em analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail*, 4:7-42.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. 2011. Case studies. *In: L. COHEN; L. MANION; K. MORRISON, Research methods in education*. 7ª ed., London, New York, Routledge, p. 180-191.

DANTAS, R. 2014. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. João Pessoa, PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 313 p.

DENARDI, D.A.C. 2009. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. Florianópolis, SC. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, 337 p.

DOLZ, J.; GAGNON, R. 2018. *Former à enseigner la production écrite*. Lille/França, Presses Universitaires du Septentrion, 516 p. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26897>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ (org.), Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP, Mercado das Letras, p. 95-128.

ECKER, D.A.F. 2016. *Aspectos do desenvolvimento da experiência docente na educação superior: um estudo sob a ótica da teoria dos gêneros de atividade*. Pato Branco, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, 269 p.

FAZION, F. 2017. *A elaboração de livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP, 283 p.

FAZION, F.; LOUSADA, E.G. 2016. A entrevista de autoconfrontação como motor para o desenvolvimento: diálogo de uma professora com sua prática. *DELTA*, 32(1):215-236. <https://doi.org/10.1590/0102-445009940345193358>

FOGAÇA, F.C. 2010. *Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 226 p.

FRANCESCON, P.K. 2019. *Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma Sequência de Formação*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 333 p.

FRANCESCON, P.K.; CRISTOVÃO, V.L.L.; TOGNATO, M.I.R. 2018. As sequências de formação como instrumentos para práticas formativas e os saberes docentes necessários aos professores de línguas. *In: M. MORETTO; C.I. WITTKE; G.S. CORDEIRO (org.), Dialogando sobre as (trans)forma-*

ções docentes: (dis) cursos sobre a formação inicial e continuada. Campinas, SP, Mercado de Letras, p. 19-58.

GIDDENS, A. 2003. *A constituição da sociedade*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 458 p.

GRAÇA, L.; PEREIRA, L.A.; DOLZ, J. 2015. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino de escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, **10**:263-282.

NASCIMENTO, E.L.; ZIRONDI, M.I. 2017. Empoderamento do agir docente: como os coletivos de trabalho podem construí-lo? *Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo*, **21**(3):307-325.

<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28008>

SALDAÑA, J. 2009. *The coding manual for qualitative researchers*. London, Thousand Oaks, California, Sage Publications, 223 p.

SCHWANDT, T.A. 2006. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: N.K. DENZIN; Y.S. LINCOLN (org.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, p. 193-217.

SILVA, C.M.R. 2013. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração pelos professores*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica - PUC, 384 p.

STUTZ, L. 2012. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina – UEL, 458 p.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2008. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **8**(1):115-137. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100006>

VANHULLE, S. 2005. How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialogical frame. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, **5**(3):287-314.

<https://doi.org/10.1007/s10674-005-8561-8>

ZIRONDI, M.I. 2013. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. Londrina, PR. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 369 p.

Submetido: 30/03/2020

Aceito: 08/06/2020