

**PLANEJAMENTO E (AUTO)FORMAÇÃO DOCENTE:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**PLANNING AND (SELF)EDUCATION:  
A LOOK ON THE DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

ANGELO, Wagner Ferreira  
MEDRADO, Betânia Passos

**RESUMO:** O presente trabalho procurou investigar em que medida o ato de planejar uma aula promove a (auto)formação de duas professoras de língua inglesa em formação inicial. Para tanto, aplicou-se um questionário semiestruturado, bem como foi realizada uma entrevista com duas alunas em formação inicial do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Assim, constatou-se que o desenvolvimento dessas professoras se deu pelo renovar de suas práticas pedagógicas na medida em que foram pensadas crítica e reflexivamente a respeito das nuances e experiências de sala de aula, confirmando-se um processo autoformativo.

**Palavras-chave:** Plano de aula. Conhecimentos (auto)prescritos. (Auto)Formação docente.

**ABSTRACT:** This work aimed at investigating to what extent the act of planning a lesson promotes (self)education of two pre-service teachers. Therefore, it was applied a semi-structured questionnaire, as well as an interview was conducted with students of Modern Languages– English, at Universidade Federal da Paraíba. Thus, the analysis signaled the fact that the development of these teachers happened because of the renewing in their teaching practices, when they thought critically and reflectively about the nuances and experiences in the classroom, endorsing a self-education process.

**Keywords:** Lesson plan. (Self)Prescribed knowledge. (Self)Education.

## **INTRODUÇÃO**

Alguns estudos sobre formação inicial têm demonstrado a relevância dos saberes teórico-pedagógicos da licenciatura e dos saberes provenientes da formação escolar anterior (TARDIF, 2014 [2002]; ROMERO, 2010; SILVA e ARAGÃO, 2013) para a futura prática dos profissionais do ensino. No entanto, sabemos que esses saberes não garantem que os futuros professores se sintam preparados para atuar profissionalmente. Diante da complexidade e da imprevisibilidade da sala de aula, é imprescindível que a formação inicial oportunizem aos professores espaços para atuarem em contextos distintos para que possam, de fato, construir e mobilizar saberes acerca da docência. A insegurança, muitas vezes manifestada por professores em formação inicial, pode ser relacionada às escolhas que dizem respeito à proposta e elaboração de atividades para um contexto específico, à transposição didática de conteúdos e aos procedimentos metodológicos que sejam adequados a um determinado perfil de alunos.

Além disso, Macedo (2011) argumenta que toda formação docente carece da experiência adquirida na prática, ou seja, é por meio do exercício profissional que o professor irá se tornar mais assertivo sobre seus atos. Por outro lado, esse agir docente precisa ser planejado, pois a ação, sem propósitos bem definidos ou metas preestabelecidas, pode ser inócua didaticamente para os alunos. Por essa razão, estando inserido em um contexto apropriado (ALARCÃO, 1996), o professor em formação inicial precisa refletir sobre o seu fazer pedagógico (GIMENEZ, 2004), produzindo sentidos sobre sua *práxis* (MEDRADO, 2010). Não obstante, essa compreensão precisa, igualmente, ser acompanhada de um posicionamento crítico imbuído de princípios éticos e políticos que regem o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no Brasil (ZEICHNER 1993 *apud* AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996). O agir profissional dos professores de línguas orientado por uma atitude reflexiva autônoma pode lhes proporcionar, contínua e processualmente, novos saberes (PERRENOUD, 2002; GIMENEZ, *op. cit.*). Acreditamos, assim, que esse pode ser um caminho para uma autoformação de professores.

Neste artigo, discutiremos como o ato de planejar uma aula se configurou como um modo de formação docente para duas professoras de língua inglesa, uma vez que, acreditamos que a ação de planejar pode contribuir para a reflexão sobre o porquê de certas escolhas que visam, além do cumprimento de tarefas no processo de ensino/aprendizagem, a organização de ações articuladas e pensadas para os alunos, em um dado contexto social (MORETTO, 2010). Embora saibamos que a atividade de planejamento enseje, não apenas a observação sobre o contexto de atuação, mas, sobretudo, uma reflexão mais ampla sobre a prática e a ressignificação de teorias, nosso interesse neste texto é evidenciar como as prescrições que são impostas ao professor em formação são por ele (re)criadas, transformadas.

Ainda que se pense crítico e reflexivamente sobre o planejar de uma aula, este momento não está desarticulado de um fundamento que o explique, pois, segundo Medrado (2010), os conhecimentos prescritos e autoprescritos se valem dessa função. Enquanto o primeiro advém de instâncias externas (instituição, sistema educacional, documentos regulatórios, projeto pedagógico de curso ou livro didático) o segundo está, intimamente, relacionado à maneira como o professor avalia e reconcebe (LOUSADA, 2011) as prescrições que lhes são impostas. Na formação inicial, as disciplinas de estágio, por exemplo, promovem um espaço interessante para que professores em formação inicial exercitem a análise crítica dos textos (orais e escritos) prescritivos que encontram na escola-campo.

Assim, consideramos relevante pontuar que o conceito de prescrição, como compreendido pelos autores e utilizado no presente artigo, parte da noção bastante recorrente nos dias atuais nos estudos desenvolvidos pelas Ciências do Trabalho (CLOT, 2007; AMIGUES, 2004) e por um grupo de linguistas aplicados que discutem o trabalho docente à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2008; MACHADO, 2007). Para esse grupo, o conceito de prescrição pode ser compreendido como a tarefa que deve ser feita. O que é prescrito, então, pode ser normatizado por diferentes instâncias: pelo sistema educacional, pelo sistema de ensino, pela instituição, pelo livro didático ou pelo próprio professor. Neste último caso, o que caracterizaria a autoprescrição.

É nessa linha de raciocínio que discutimos, neste artigo, as contribuições que o planejamento de aula, em sua dimensão autoprescritiva, pode proporcionar à autonomia do professor em formação inicial e, por conseguinte, no seu desenvolvimento profissional com vistas à sua autoformação. Para tanto, nosso *corpus* é composto de respostas a um questionário e de entrevistas realizados com duas alunas da disciplina de Estágio V do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

Alinhados aos pressupostos acima, estruturamos este texto em três seções. Na primeira, procuramos esboçar um percurso teórico que discutirá a formação inicial do professor à luz de um paradigma crítico reflexivo, relacionando-o aos conhecimentos prescritos e autoprescritos. Na segunda seção, apresentamos o percurso metodológico que traçamos para a pesquisa e, finalmente, na última seção, discutimos os resultados, enfocando a relação do plano de aula com os conhecimentos prescritos e autoprescritos.

### **Atitudes docentes e a construção de sua autonomia profissional**

Muitos professores em formação inicial ainda demonstram estar presos a teorias que estão sendo trabalhadas durante sua formação acadêmica e, assim, passam a considerá-las como únicos suportes para solucionar suas inquietações, dificuldades ou anseios, em relação aos momentos de reger suas aulas.

Em oposição a um pensamento docente pautado unicamente por teorias, a formação inicial deve, a nosso ver, oportunizar espaços para que os professores nesse estágio de profissionalização possam desenvolver e mobilizar saberes (TARDIF, 2014 [2002]) para repensar sua aula, em busca de ações que, não apenas reconfigurem seu fazer pedagógico,

mas que promovam seu fazer pedagógico. Isso nos leva a pensar no que Macedo (2011, p. 64) advoga sobre formação como sendo:

[...] um fenômeno experiencial, ou seja, é do âmbito da experiência dos sujeitos e sua construção, edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando, ademais, que esta experiência formativa seja valorada, medida em que não se alcança os âmbitos da sua qualificação (preocupações que deve fundar as nossas atividades, de nós professores e trabalhadores da educação) sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiencia como aprendizagem que se pretende formativa.

Assim, se concebida a formação de professores como uma atividade de cunho experiencial, podemos atribuir ao exercício docente certo mérito pela capacitação profissional trazida para o professor em formação inicial, uma vez que nos momentos em que o professor exerce sua função, ele acaba por transitar de um pensamento teórico para sua concretização<sup>1</sup>. Para Tardif (2014[2002]), os saberes provenientes da experiência incluem aqueles adquiridos na própria profissão, ou seja, pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Como argumentam Macedo (2011) e Gimenez (2004), podemos compreender a formação de cunho prático atrelada a um pensamento reflexivo. Nessa mesma linha de raciocínio, Alarcão discute que (1996, p.181), “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”. Isso implica dizer que no agir profissional, na prática formativa, o professor em formação inicial precisa desenvolver uma visão reflexiva sobre suas ações. Em outras palavras, ele precisa pensar de modo a produzir sentidos sobre suas escolhas e atitudes no exercício do professorado. Tudo isso a partir das “representações que os docentes têm de sua *práxis*, ou seja, na interpretação (leituras) que os professores apresentam do seu agir” (MEDRADO, 2010, p. 248). A leitura da prática comporta duas dimensões: uma primeira diz respeito à relação que esse professor estabelece entre sua própria prática e as teorias às quais os professores já tiveram acesso. Contudo, há uma outra dimensão dessa leitura sobre a prática que implica na possibilidade de confrontar ou contrapor uma experiência com uma outra, sem necessariamente, trazer de modo explícito uma teoria A ou B. Ressaltamos que entre os dois pólos dicotômicos da

<sup>1</sup> Podemos aqui exemplificar o exposto através de um estudo elaborado por Fonseca (2009, p. 83) em que teoria e prática moldam a experiência docente vivida por alunos de língua francesa em sala de aula de Língua Estrangeira (doravante LE).

docência, ou seja, teoria e prática, há outros elementos que precisam ser levados em consideração, quais sejam, como o coletivo de trabalho, as ferramentas e as prescrições (AMIGUES, 2004).

É por intermédio do trabalho realizado, e mesmo durante o ato de realização deste, que o professor pode compreender e produzir sentidos acerca da sua *práxis* e buscar um entendimento de como os elementos constitutivos da prática docente citados anteriormente se articulam e determinam o fazer pedagógico. Dessa forma, podemos atribuir ao momento de reflexão sobre a própria prática um posicionamento crítico nos moldes do que propôs Zeichner (1993 *apud* AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996, p. 99): um pensar sobre a prática situado em princípios éticos e políticos que “[...] influenciam o modo de pensar dos professores, rejeitando a reflexão pela reflexão e situando-se na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva”.

Assim, a reflexão e a criticidade podem ser consideradas como elementos que se complementam no exercício docente e nas suas atribuições. Enquanto a primeira se verte para atribuir sentido às práticas pedagógicas, a segunda se faz presente pelos princípios que orientam a educação rumo a seu funcionamento eficaz e subjacente às diretrizes educacionais brasileiras. Afinal, o professor em formação precisa desenvolver um pensamento político sobre suas práticas e contextos de atuação. Ensinar deve ser, sobretudo, um ato político (FREIRE, 2011).

Perrenoud (2002) sugere que a reflexão é decisiva para a formação dos professores inseridos em uma sociedade em constante mutação, regida por transformações de ordem social. O autor reforça ainda que a reflexão diz respeito a uma capacidade de inovar, negociar e regular a prática, tendo como resultado uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. Desse modo, o professor em formação inicial pode, não apenas se tornar mais consciente sobre seu agir profissional, mas também aprimorá-lo através de conhecimentos elaborados por si próprio sobre sua vivência em exercício. É o que aponta Celani (2008, p. 25) ao afirmar que “[é] refletindo sobre seu próprio processo de aprendizagem que ele (o graduando) irá desenvolvendo a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)”.

É esperado que o momento de formação forneça respaldos para que o professor possa realizar um aprimoramento constante de si, de sua formação de maneira autocrítica,

configurando-se, assim, como um progresso para uma autonomia profissional<sup>2</sup>. Em outras palavras, professores em formação inicial deveriam gerir suas ações através de uma regulação pautada pelo pensar crítico-reflexivo e pela busca de uma prática auto-orientada resultante da experiência. Nesse sentido, é possível que os professores em formação inicial passem a ser responsáveis pela sua própria formação. A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 105) argumenta que por meio dos contextos onde atuam

[...] os professores serão levados continuamente a mobilizar e a desenvolver ‘na ação’ os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e os desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem seu ofício.

Assim, uma vez que os professores em formação inicial se percebem em meio a uma situação-problema a ser resolvida, eles podem, a partir de uma reflexão teoricamente fundamentada, elaborar modos de superar tal dificuldade. Ao procurarem por soluções viáveis, por exemplo, que vão desde uma reflexão acerca de suas próprias ações ou até sobre acontecimentos que perfazem o cenário educacional específico no qual estão inseridos, eles acabam por aprender novas estratégias de superação para dificuldades de ordens variadas. Esse planejamento da ação se configura como uma formação autônoma que, na medida em que se incubem de um caráter cada vez mais responsivo a uma situação-problema, acabam por se envolver cada vez mais nos territórios da autoformação.

O conceito de autoformação, segundo Freire (2013), tem seus primeiros registros nos trabalhos de Pineau e Michéle (1983) e Pineau (1988) e indica “[...] o resultado de situações em que o próprio indivíduo se torna sujeito e objeto de sua formação, assumindo responsabilidade por seu desenvolvimento intelectual, afetivo, político, histórico, ético e moral” (FREIRE, *op.cit.*, p. 68-69).

Ainda segundo a autora, o conceito de autoformação "representa uma mudança na concepção do processo formativo que, não mais ancorado em um eixo temporal, passa a priorizar o sujeito e sua ação sobre si mesmo" (*op.cit.*, p. 69).

Para Gimenez (2004), o professor da linguagem deve ser um sujeito autônomo que toma suas decisões dentro e fora da sala de aula. O planejamento, por exemplo, é uma ação

---

<sup>2</sup> Estudos sobre a autonomia dos professores em formação em língua podem ter, a depender do pesquisador, enfoques diferenciados. Assim, para se obter uma visão mais detalhada sobre outras formas de se regular autonomia em professores em formação inicial de línguas, por exemplo, em meio a uma inserção em laboratório de experimental para aperfeiçoamento de idioma, ler Lima e Cruz (2009).

formativa fora do local de ensino - a sala de aula - e se configura como um agir docente no qual são empregados esforços cognitivos para a elaboração, organização e concretização de uma aula por vir; o que, por sua vez, faz parte da docência, das tarefas de um professor.

Segundo Moretto (2010), o *ato de planejar* pode ser definido como uma ação pensada sobre o *porquê* do agir do próprio profissional autocognoscente no que concerne ao direcionamento que este oferece ao ensino, levando em conta não apenas os recursos, as condições e o percurso metodológico a serem adotados em uma aula, mas, também, o aluno com suas especificidades sociocognitivas.

Por outro lado, uma aula não é simplesmente planejada (pensada e sistematizada) sem algum fundamento, seja ele de ordem teórica ou tácita. Nesse ponto ela é embasada pelo trabalho prescrito que

[...] está na dimensão do trabalho que normatiza as condutas dos trabalhadores pelas instituições escolares e/ ou órgãos oficiais, aquilo que se espera que o trabalhador faça, considerando a tarefa que fora previamente planejada. O trabalhador pode, igualmente, impor-se uma prescrição, quando elabora o seu plano de aula ou estabelece metas a serem atingidas ao fim de um bimestre ou semestre, por exemplo. Por outro lado, o trabalho realizado é o que efetivamente ocorre na situação de trabalho (MEDRADO, 2010, p. 247).

Compreendemos, então, que há duas instâncias prescritoras, uma externa (escola, órgãos institucionais etc.) e uma interna (o professor), sobre as formas de se organizar o ensino: uma regida pelas escolas e órgãos oficiais<sup>3</sup> da educação – conhecidas como políticas de ensino – e a outra por parte dos professores. Sobre a primeira forma de organização, entendemos que essa serve como uma maneira de padronizar o ensino no Brasil e manter um direcionamento norteador sobre o quê e como se pretende ensinar nas escolas.

No contexto de nossa pesquisa, podemos sistematizar os conhecimentos prescritos da seguinte forma: a. dos *documentos norteadores do ensino providos pelo MEC* (Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores da Educação Básica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo); b. dos *estágios supervisionados e das disciplinas de formação pedagógica oferecidas pelo Centro de Educação*; c. da *escola-campo*, espaço no qual se aglomera um conjunto de elementos que contribuem e influenciam no

<sup>3</sup> Em se tratando dos órgãos oficiais de ensino que trabalham no plano prescrito podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), os documentos que regem o ensino nos Estados e Municípios, entre outros. Por outro lado, há aqueles documentos prescritos pelas escolas, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico – PPP, que compõem as diretrizes de ensino adotadas por estes contextos de ensino.

desenvolvimento das atividades letivas dos professores; e d. dos *saberes constituídos ao longo da formação e da experiência prática no campo de estágio*. Para cada conjunto de prescrições, vemos a possibilidade de suas influências no agir profissional dos professores de língua ao planejarem suas aulas.

Como registrado por Consolo e Aguilera (2010, p. 144), não é suficiente “apontar as diretrizes para o ensino de LE<sup>4</sup> sem que o professor esteja preparado para fazer a transposição didática dessas orientações”. Nesse momento, a prescrição, por ser considerada uma “bússola”, objeto orientador para os professores, pode não ser o único modo de se idealizar um planejamento de aula, por exemplo. O próprio professor, como demonstrado, com base em suas experiências e consciência sobre a realidade de seus alunos, escola etc., pode conceber estratégias de ensino próprias que se valem, também, das bases de seu conhecimento acadêmico e do prescrito pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira para fomentar suas crenças e prescrições particulares, ou autoprescrições. É o que confirma Barbosa (2000, p. 150) ao afirmar que

[...] nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares (PCNs e demais propostas curriculares de estados e municípios) pode ser transposto diretamente para a sala de aula, o que feriria a natureza desses próprios documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais. Dessa forma, são necessários outros tipos de concretização, conforme apontado pelo próprio documento introdutório aos PCNs, tais como a re-elaboração de propostas curriculares no âmbito dos municípios e estados; a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida em sala de aula, que deve estar respaldada por e integrada com os níveis anteriores.

Portanto, assegurado pelo estágio, o professor em formação inicial deveria se valer da reflexão de sua prática docente e passar a elaborar suas aulas a partir das estratégias de ensino concebidas *por si e para si*, sob as orientações de um plano pré-organizado pelo sistema educacional no qual está inserido. O ato de planejar suas aulas se configura como um importante meio para a formação dos professores (cf. SELBACH, 2010), haja vista que implica o aprimoramento de seus conhecimentos sobre o exercício docente de planejar, uma das inúmeras tarefas da docência.

---

<sup>4</sup> A sigla LE, utilizada ao longo deste artigo, refere-se ao termo Língua Estrangeira.  
ISSN 1986-6576 v.9 n.3– Setembro, 2017. p. 27 - 47 – Inhumas/Goiás Brasil.

A partir do que vimos discutindo até aqui, é possível considerar o ambiente acadêmico um lugar propício para que o professor em formação desenvolva noções e atitudes mais autônomas, por compreender melhor a relevância das prescrições e autoprescrições. Em outras palavras, o estágio supervisionado é o lugar - embora não único<sup>5</sup> - de contato mais próximo dos professores em formação com os contextos reais nos quais atuarão, assim como discutido por Formosinho e Niza<sup>6</sup> (2009, p. 128):

Os dois momentos de desenvolvimento da componente de Prática Pedagógica serão aqui designadas por a) fase inicial, constituída por sequências de atividades de iniciação que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica, e b) fase final, ou estágio, que se realiza na leccionação de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino.

Outro ponto positivo em se tratando do momento de estágio é comentado por Gimenez (2012):

Se adotarmos a perspectiva de que aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática, faz sentido conceber esse processo como associado a transformações identitárias no interior dessa comunidade. Esse movimento está atrelado a trajetórias percorridas por seus diversos integrantes, que possuem diferentes graus de experiência naquela comunidade. Assim, [professores] novatos podem ir se engajando em atividades próprias da profissão e se apropriando das práticas como condição de pertencimento.

Como afirma a autora, essa inserção do professor na escola não só oportuniza o professor a se envolver com os vários sujeitos responsáveis pela gestão do ensino, mas também dá a chance de um professor em formação inicial, sem qualquer, ou pouca experiência, experimentar, testar, avaliar, constatar, refletir e refazer o seu trabalho, se necessário.

---

<sup>5</sup> As demais disciplinas da formação superior devem, também, oferecer situações que provoquem os licenciandos a pensarem sobre a prática docente, como as disciplinas de línguas (GIMENEZ, 2004). Além disso, projetos de iniciação à docência, como o PIBID, têm atuado como um campo relevante para a formação dos profissionais de ensino.

<sup>6</sup> Apesar de se tratar de uma explicação da organização do momento de estágio ocorrido em Portugal as semelhanças entre o momento de estágio dos estudantes brasileiros é perceptível.

Finalmente, é fundamental a compreensão de que esse pensar sobre a formação inicial - com o *locus* para o desenvolvimento da autonomia profissional -, distancia-se do paradigma tradicional de uma formação que apenas instrumentaliza os futuros professores com técnicas e teorias a serem aplicados em sala de aula. O paradigma de uma autoformação possibilita um caminho de independência sobre o quê, o como e o porquê do fazer docente.

### **Apresentando o percurso metodológico**

Guiados por uma forma de investigação científica que se adequa aos objetivos que permeiam este trabalho, adotamos a abordagem qualitativa de cunho interpretativista. A escolha por esta abordagem é justificada pelo que explanam Gomes, Lima e Silva (2004) ao apontarem que a pesquisa qualitativa se processa como o ato de compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo, e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. Assim, a escolha dessa abordagem se adéqua à situação de análise sobre o *corpus* da pesquisa por se tratar da compreensão dos posicionamentos autoformadores de professores em formação inicial.

Para a coleta dos dados, dois instrumentos foram utilizados. Primeiro, aplicamos um questionário semiestruturado<sup>7</sup> com as professoras em formação inicial Luíza e Bruna<sup>8</sup>. Em seguida, realizamos uma entrevista<sup>9</sup> sobre o planejamento de aula com cada uma das participantes da pesquisa e que estavam cursando a disciplina<sup>10</sup> de Estágio Supervisionado V, do primeiro semestre de 2012, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

A partir do questionário, uma breve descrição das participantes pode ser realizada. Ambas se inserem na faixa etária dos 21 aos 25 anos de idade e não atuavam, quando da

---

<sup>7</sup> Instrumento de coleta de dados composto por oito perguntas. Ele teve por finalidade conhecer as experiências de sala de aula das participantes da pesquisa, mais especificamente, acerca de suas experiências com planejamento de aula. Além disso, optamos pela utilização desse instrumento por ele permitir ao participante maior flexibilidade de tempo e reflexão sobre o que escrever, propiciando maiores chances de coletarmos dados significativos para o que pretendíamos estudar em nossa pesquisa.

<sup>8</sup> Os nomes das professoras foram modificados por questões éticas (CELANI, 2005).

<sup>9</sup> Solicitamos que o questionário fosse respondido anteriormente ao momento de gravação do ato de planejamento com o intuito de evitarmos quaisquer condicionamentos que pudessem influenciar os dizeres dos participantes da pesquisa sobre o quê, como ou o porquê montar/prosseguir com os seus planos de aula.

<sup>10</sup> Em se tratando das disciplinas de Estágio Supervisionado da UFPB, que vai do I ao VII, trabalharemos com alunas do V estágio pela possibilidade de este se configurar como a primeira experiência dos professores em formação inicial com a prática de ensino em sala de aula propriamente dita – uma vez que os estágios anteriores são de cunho teórico – e, por consequência, pela obrigatoriedade no desenvolvimento dos planos de aula nesta disciplina.

coleta, como professoras. Por outro lado, elas divergem nos demais pontos do questionário. Bruna cursou os Estágios Supervisionados I a V, sendo este último o que se encontrava em andamento na época da coleta, e Luíza cursou os Estágios do I a VI, sendo que este último e o V estavam em andamento no semestre em que desenvolvíamos a investigação. Enquanto Bruna nunca havia realizado qualquer tipo de regência, Luíza já havia lecionado por um mês, no primeiro período de 2011, no curso de extensão de línguas oferecido pela Universidade Federal da Paraíba.

Sobre o planejamento, coletamos dois momentos de gravações, sendo cada uma referente a uma professora em formação inicial. Essas gravações nos permitiram trabalhar de forma a não influenciar as participantes sobre o que estavam comentando. Assim, pudemos observar o modo por meio do qual os conhecimentos prescritos e autoprescritos se fizeram presentes (ou não) durante a construção de uma aula, e, ainda, como essas professoras lidavam com esses conhecimentos durante o planejamento de suas aulas. Na seção seguinte, discorreremos sobre os resultados de nossa análise.

### **Relacionando planejamento e autoformação docente**

Verificamos diferentes elementos caracterizadores dos conhecimentos prescrito e autoprescrito evidenciados pelas professoras ao serem questionadas, em entrevista, sobre os porquês das escolhas para a construção dos conteúdos inseridos em um plano de aula prévia e individualmente elaborado.

Dentre os elementos prescritivos foram trazidos à tona: o aluno, o livro didático, o professor regente da escola-campo, o estágio supervisionado e algumas questões de didática e metodologia. Como constatado nos fragmentos de fala das professoras a seguir:

Elemento desencadeador de Prescrição:		
O aluno		
Professora	Excerto	Descrição da prescrição
Luíza	“... é começar perguntando aos alunos quem lembra o que teve na última aula...”	Valer-se das experiências em LE do aluno organizar a aula.

#### **Fragmento 1 – O aluno enquanto elemento desencadeador de prescrição.**

Observamos no Fragmento 1 que Luíza considerou o conhecimento prévio dos alunos, suas experiências do dia a dia e os tomou como parâmetro para o cumprimento de

seus objetivos educacionais postos no planejamento. O livro didático também funciona como outro elemento prescritor:

Elemento desencadeador de Prescrição:		
O livro didático		
Professora	Excerto	Descrição da prescrição
Luíza	“... quando eu fosse explicar a atividade pra eles iria falar também sobre... [1’] a parte de <i>language corner</i> que eu acho essa expressão muito legal... que tem no livro que é <i>gonna</i> ...”	Embasar-se no conteúdo gramatical presente no livro didático para incrementar a aula proposta.

**Fragmento 2 – O livro didático enquanto elemento desencadeador de prescrição.**

No Fragmento 2, o conhecimento prescrito caracterizado pelo livro didático dá ao professor em formação inicial uma diretriz sobre a sequência didática a ser seguida na escola. Além do mais, essa orientação também auxiliou a professora Bruna no que diz respeito à escolha para a construção de uma atividade, incrementando a proposta de exercício anteriormente apresentada pela professora regente da escola-campo. Senão, vejamos:

Elemento desencadeador de Prescrição:		
O professor regente		
Professora	Excerto	Descrição da prescrição
Bruna	“... é uma atividade de revisão de <i>some</i> e <i>any</i> ... eles já... [2’] a professora já passou para eles esse conteúdo...”	Orientar-se a partir de uma continuidade pedagógica dos conteúdos trabalhados pela professora regente.

**Fragmento 3 – O professor regente enquanto elemento desencadeador de prescrição.**

A professora Bruna, no Fragmento 3, utilizou-se do conhecimento prescrito desencadeado pelo professor regente por mais de uma vez em seu planejamento. Esse conhecimento prescrito, embasado nas escolhas pedagógicas do professor regente, relaciona-se com a preocupação da estagiária Bruna em seguir o fluxo das aulas de maneira a dar continuidade ao trabalho do professor da escola-campo, realizando uma sequência didática. Além disso, é observado também que na prática pedagógica das estagiárias de inglês havia conhecimentos estudados previamente nas disciplinas da graduação. Como pode ser percebido no fragmento seguinte:

Elemento desencadeador de Prescrição:		
O estágio supervisionado		
Professora	Excerto	Descrição da prescrição
Luíza	“... eu vô [Sic] dizer a eles ‘essa parte amarelinha’... foi por isso que eu coloquei assim colorida... ‘essa parte amarelinha que é justamente a expressão de futuro... é expressão de tempo futuro... vocês podem mudar...’”	Utilizar-se de conteúdo trabalhado durante aula teórica em uma disciplina de Estágio Supervisionado como forma de recurso/manutenção de aprendizagem dos alunos na escola-campo.

**Fragmento 4 – O estágio supervisionado enquanto elemento desencadeador de prescrição.**

Por sua vez, como perceptível no Fragmento 4, o Estágio Supervisionado foi identificado por meio de conversa informal com a professora titular da disciplina na UFPB. Em entrevista, Luíza mencionou trabalhar em suas aulas com um material de apoio didático conhecido como *Rods* (peças de madeira em diferentes tamanhos e cores). Apesar de ser o único elemento identificável sobre os conteúdos trabalhados na universidade e que servem como parâmetro para o trabalho nas escolas, sua influência é percebida no que compete ao desenvolvimento do plano de aula da professora Luíza. A professora Bruna, então, apresenta outra preocupação cuja relevância recai sobre seu fazer docente, constituindo-se como uma prescrição embasada nas atividades acadêmicas de formação, qual seja:

Elemento desencadeador de Prescrição:		
Questões de didática e metodologia		
Professora	Excerto	Descrição da prescrição
Bruna	“... prefiro ficar com essa atividade mais simples mesmo... como avaliação... assim... para avaliar eles eu vou pedir só para que eles relembrem esses exercícios em casa... né... como se fosse uma atividade...”	Utilizar-se dos conteúdos estudados no Centro de Educação <sup>11</sup> bem como nos Estágios Supervisionados da UFPB para melhor lidar com o processo de ensino/aprendizagem de LE.

**Fragmento 5 – Questões de didática e metodologia enquanto elemento desencadeador de prescrição.**

<sup>11</sup> A inserção deste elemento como componente dos conteúdos trabalhos pelo Centro de Educação da UFPB reside no fato de suas disciplinas trabalharem com enfoques sobre um ou dois conteúdos. Desse modo, por exemplo, a disciplina Didática ofertada por esse Centro trabalha as questões de metodologia, de didática em sala de aula, do uso da avaliação da aprendizagem, de recursos pedagógicos auditivos etc. Enquanto isso, os mesmos conteúdos são trabalhados nas disciplinas de Estágio Supervisionado do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA, mas em conjunto com outros conteúdos de preparo à atuação dos professores de LE. De qualquer modo, os conteúdos do Centro de Educação e Estágio Supervisionados estão inseridos no mesmo campo de conhecimentos prescrito.

No que diz respeito aos conteúdos estudados no Centro de Educação e Estágios Supervisionados da UFPB, é perceptível, no Fragmento 5, uma preocupação a respeito da avaliação. Considerada um meio de regular o ensino e a aprendizagem, como indicado por Scaramucci (2006) e Perrenoud (1999), a avaliação é estudada por todos os alunos de graduação que passem por uma licenciatura. Assim, para gerir a aprendizagem dos alunos e suprir suas dificuldades, Bruna os avalia por meio de uma avaliação do tipo formativa, utilizando-se de exercícios. Daí a influência desse conhecimento prescrito sobre o plano de aula.

Por outro lado, os elementos autoprescritos, que tiveram por base os conhecimentos prescritos para se realizarem, prestaram assistência a essas professoras por serem parte de suas experiências e guiando-as nas suas escolhas práticas, como segue:

Conhecimentos Autoprescritos		
A professora	Excerto de fala e linhas	Descrição da autoprescrição
Luíza	“... eu tô [Sic] com medo de... [2'] de receio de fazer... de apontar... assim... pra um repetir... porque eles são adolescentes... né...”	Acautelar-se em apontar para os alunos e pedir para eles repetirem algo por receio de suas reações por serem adolescentes.
Bruna	“... e tem uma bibliografia que eu encontrei na internet que eu achei bem interessante... como eles são jovens... são bem ligados... eu vou disponibilizar para eles caso eles queiram ter mais um complemento...”	Basear-se nas observações de sala de aula, do professor e alunos, para propor suas atividades.

**Fragmento 6 – Conhecimentos Autoprescritos pelas professoras em formação inicial.**

No Fragmento 6, as experiências da professora Luíza, fruto das observações realizadas previamente, serviram para que ela tivesse precauções em relação às suas atitudes para com os alunos, no comportamento deles, no manejo da aula. Já a professora Bruna acaba tornando as aulas mais adaptadas a seus alunos e trabalhando com atividades ligadas ao que observou dos alunos em sala de aula.

Os elementos supracitados referentes às (auto)prescrições apresentaram diferentes recorrências nesta pesquisa<sup>12</sup> como pode ser visualizado no gráfico abaixo:

<sup>12</sup> A presente pesquisa decorreu de um Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, seus dados e análise foram adaptados de maneira a se adequar da melhor forma possível à organização textual de um artigo acadêmico científico.



**Gráfico referente à ocorrência dos conhecimentos (auto)prescritos.**

Em relação às ocorrências dos conhecimentos (auto)prescritos<sup>13</sup>, algumas explicações se fazem pertinentes para melhor esclarecer o fenômeno estudado, pois, apesar de não ter havido nenhuma ocorrência e prescrição a partir de *Documentos norteadores do ensino providos pelo MEC*, este conhecimento não é invalidado ou menos relevante em comparação aos demais. Isso se deve, também, pelo fato de este trabalho ter proposto analisar aqueles conhecimentos prescritos e autoprescritos evidenciados nas falas das professoras em formação inicial, inseridas em contexto de estágio, ao explanarem sobre seus planejamentos de aula. Outra razão que sustenta a relevância desse conhecimento prescrito se encontra no fato de sua composição ter como elementos a LDB e os PCNS de LE. Além disso, esses documentos são estudados por todos os alunos de Letras que venham a passar por uma formação em licenciatura. Assim sendo, podemos inferir duas razões que poderão ter levado às professoras em formação inicial a não citarem os documentos descritos em suas entrevistas sobre o planejamento. A primeira razão se liga à possibilidade de descrédito na relevância da LDB e dos PCNs, opção claramente descartada devido à preocupação e engajamento apresentados nas atitudes das professoras. A segunda razão, e que consideramos, reside no fato de esses documentos serem os principais acervos que institucionalizam o ensino/aprendizagem de LE no Brasil. Portanto, eles estão inseridos na composição das

<sup>13</sup> Os conhecimentos prescritos descritos nesta seção, quais sejam: o aluno, o livro didático, o professor titular, o estágio supervisionado e a didática, estão relacionados aqueles conhecimentos apresentados na primeira seção deste trabalho. Desse modo, o aluno, o livro didático e o professor titular são partes componentes do conjunto *Escola-campo*; enquanto isso, o estágio supervisionado e a didática estão inseridos no conjunto *Conteúdos ofertados pelos Estágios Supervisionados e aqueles pelas disciplinas do Centro de Educação*.

demais nuances da educação em LE; por isso não foram mencionados diretamente, mas, sim, podem ser representados indiretamente nos demais conhecimentos prescritos.

Contudo, os outros conhecimentos prescritos, *Conteúdos ofertados pelos Estágios Supervisionados e aqueles pelas disciplinas do Centro de Educação e Escola-campo*, foram mencionados e obtiveram certa recorrência na explicação do planejamento de aula das professoras Luíza e Bruna. Respectivamente, pudemos constatar que o primeiro conhecimento prescrito foi descrito por três vezes, sendo uma por Luíza e duas por Bruna. Já o segundo conhecimento prescrito se destaca pelas dezoito ocorrências. Se contrastado esses conhecimentos prescritos, podemos perceber a importância concedida por ambas as professoras em formação inicial aos elementos aluno, professor e livro didático sobre os de estágio supervisionado e questões de didática e metodologia. O que, por sua vez, nos leva a crer que Luíza e Bruna procuraram um envolvimento de trabalho maior com os seus alunos e pela continuidade do trabalho desenvolvido pelos professores regentes e os livros didáticos adotados, deixando com menos evidência as questões mais metodológicas e práticas envolvidas pelo trabalho com os *Rods*, pelo caminhar na sala de aula e da proposta de avaliação.

O que podemos verificar dos conhecimentos autoprescritos em comparação aos prescritos é o seu número de ocorrências e percentual em segundo lugar. Por outro lado, com o número de ocorrências em nove vezes, os conhecimentos autoprescritos se evidenciaram em contraponto a outros de cunho prescrito. Pois, se comparada com os *Documentos norteadores do ensino providos pelo MEC e Conteúdos ofertados pelos Estágios Supervisionados e aqueles pelas disciplinas do Centro de Educação e Escola-campo* de caráter documental e metodológico, respectivamente, as professoras Luíza e Bruna tiveram maior influência sobre suas experiências prévias com os alunos, o contexto das aulas e as atitudes dos professores regentes para orientarem seus planejamentos de aula.

Ao relacionarmos o conhecimento prescrito mais evidenciado pelas professoras, a *Escola-campo*, com os conhecimentos autoprescritos, verificamos uma relação direta entre eles. Se por um lado, a *Escola-campo* abarca o aluno, o professor e o livro didático, por outro, os conhecimentos autoprescritos, ou experiências do professor, também estão ligados a estes mesmos pontos, por derivarem deles. Com isso, concluímos que as professoras Luíza e Bruna elaboraram seus planos de aula, agindo por meio do que viram na sala de aula e não unicamente por filosofias educacionais, como métodos e abordagens, por exemplo. Assim,

interessa destacarmos que dos seus saberes teóricos acumulados, elas analisaram os fatores concretos em seus momentos como professoras regentes para planejarem suas aulas por vir, considerando suas experiências com base nos alunos, professor regente e material didático como basilares sobre suas ações docentes em sala de aula.

Em se tratando do que explanamos até então, pudemos ter uma perspectiva de como são mobilizados os conhecimentos (auto)prescritos, em específico durante o planejamento de aula das professoras Luíza e Bruna. No entanto, cabe agora entendermos como essa influência se relaciona à autoformação dessas professoras em formação inicial.

Com a aplicação do questionário semi-estruturado, conseguimos coletar algumas informações que nos serviram para compreender melhor essa relação. Através dele intencionamos entender um pouco sobre a atuação das professoras Luíza e Bruna para, com isto, sabermos mais sobre as relações de suas experiências como professoras atuantes e a produção de plano de aulas.

Assim, constatamos que Luíza e Bruna responderam não ter nenhuma ou pouca experiência em sua atuação profissional, levando-nos a crer, talvez, que não estariam preparadas para a prática na docência. No entanto, elas participaram de várias disciplinas de Estágio Supervisionado, tendo Bruna passado pelos estágios I ao V e a Luíza do I ao VI, além das demais disciplinas do curso de Letras, portanto, encontrando-se supostamente preparadas pelo viés teórico para a prática docente. Desse modo, vemos claramente uma desarticulação entre teoria e prática, o que nos leva a pensar mais sobre a permanência do professor em formação nas escola-campo, ministrando micro-aulas ou tendo simulações de suas funções docentes trabalhadas na universidade previamente ao ingresso na sala de aula.

Por outro lado, quando observamos os planos de aula com o enfoque dos conhecimentos (auto)prescritos, constatamos que as professoras articulavam suas experiências, observações e supostas problemáticas com as suas formas de soluções e busca por atingir os objetivos propostos para o alcance da aprendizagem dos alunos. Evitando, como mencionado pela professora Bruna, a utilização de músicas em suas aulas com a turma em que estava inserida no estágio, pois não conseguiu constatar um bom retorno na aprendizagem de seus alunos anteriormente. No caso da professora Luíza, por verificar que seus alunos gostam de se comunicar e a professora regular possui um jeito particular de abordar os conteúdos em sala de aula, ela adotou uma atividade específica de forma a não se distanciar

da proposta adotada pela professora regente, mas que ao mesmo tempo condissesse com o comportamento comunicativo dos alunos.

Assim sendo, conferimos que todo docente passa por um instante de elaboração sobre o que fazer em uma determinada aula. Esse momento de planejamento pode se dar de maneira cuidadosa sobre o que se conhece e se experienciou acerca do ensino/aprendizagem por um professor. Com isso, esse profissional acaba se posicionando frente às obrigações de ensino que lhes são incumbidas para fins educacionais eficazes. A essas ações podemos dar o nome de “pensamento crítico-reflexivo” que tem como resultado a influência dos conhecimentos (auto)prescritos na composição da atuação docente, gerando sempre novas mudanças e compreensões acerca do fazer pedagógico dos professores em formação inicial. São desencadeadas, assim, melhorias constantes pensadas e implementadas por esses docentes com o intuito de se realizar práticas cada vez mais adequadas ao contexto de ensino, tornando o ensino/aprendizagem mais eficazes.

Por esses motivos, podemos dizer que a autoformação está atrelada ao melhoramento do fazer pedagógico das professoras Luíza e Bruna. Pois, enquanto essas professoras renovam constantemente suas vivências em questões voltadas para a sala de aula, seus planejamentos se tornam mais responsivos ao contexto de ensino e aprendizagem, por consequência, sendo mais eficazes; preparando-se para as novas problemáticas da educação com mais propriedade, autoformando-se como professoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com Zeichner (2014 [2002]), refletir implica em envolver-se em atos e finalidades intencionalmente pensados por meio da intuição e de outros sentimentos não confundidos com procedimentos puramente técnicos. Com base nessa perspectiva de ação reflexiva e nos conhecimentos (auto)prescritos (AMIGUES, 2004; MEDRADO, 2010), verificamos que Luíza e Bruna construíram melhores estratégias de ensino com fins voltados a uma aprendizagem mais eficaz de seus alunos. Por sua vez, essas estratégias, ou formas de agir profissionalmente, são premeditadas no ato de planejar uma aula que, potencialmente, é um elemento que alavanca o desenvolvimento profissional, oportunizando ao professor em formação inicial (ou não) repensar, recontextualizar sua prática. Por consequência, é neste ponto que o planejamento de aula se mostra como meio autoformativo, além de indicar,

também, como os professores podem regular autonomamente sua formação para se autoformarem.

Vale salientar que esses ganhos contínuos de experiência e retroalimentação de saberes prático-educativo também são atribuídos às disciplinas de Estágios Supervisionados. Isso ocorre devido ao fato de essas cadeiras propiciarem aos professores em formação inicial não somente os espaços para a prática de sua atuação, momentos de simulado do trabalho docente, mas, também, a organização teórica que segue desde a primeira disciplina de Estágio à última, incitando seus alunos ao exercício da atividade reflexiva e crítica, considerado como o início da autoformação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula** – Praticando os PCNs. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2000. p. 149-181.

BRASIL, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996. 28 p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. 121 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2008. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. Vol. 8, Nº 1, 2005. p. 101-122.

ISSN 1986-6576 v.9 n.3– Setembro, 2017. p. 27 - 47 – Inhumas/Goiás Brasil.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P.. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Volume I. São Paulo: Editora Pontes, 2010. p. 133-147.

FONSECA, M. R. F. S. Prática e teoria na (trans)formação de professores de língua estrangeira. In: ALMEIDA, J. C. de F. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Editora Pontes, 2009. p. 83-92.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, João. **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

FREIRE, M., M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59 - 78.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: EDUFPB, 2012. P. 17-28.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Editora Pontes, 2004. p. 171-187.

GOMES, E. S. L.; LIMA, M. F. de; SILVA, P. N. G. da. **Estudo e Pesquisa Monográfica**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2004. 100 p.

SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com Formadores de Professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2013. 398 p.

LIMA, J. R.; CRUZ, G. F. da. O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Editora Parábola, 2009. p. 59-68.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo formação em ato?** Ilhéus: Editora Editus, 2011. 170 p.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. et. al. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. de S. **Autobiografias na (Re)constituição de Identidades de Professores de Línguas: O Olhar Crítico-reflexivo.** (Org.). Campinas: Editora Pontes, 2010. p. 243-259.

MORETTO, V. P. **Planejamento** – Planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. 134 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem** – Entre duas lógicas. São Paulo: Artmed, 1999. 183 p.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. 176 p.

SELBACH, S. **Língua Estrangeira e Didática.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010. 166 p.

SCARAMUCCI, M.V.R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (org.). (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira.** Ijuí: UNIJUI, 2006. p. 49-64.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014 [2002]. 325 p.

ZEICHNER, M. K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Editora Educa, 1993. 131 p.

Artigo submetido em 28/03/2017 e publicado em 30/09/2017