

SEQUENCIA DIDÁTICA E POSTURA REFLEXIVA NO ENSINO DE INGLÊS NA UAMA

Autor: Edglayton Barreiro de Vasconcelos; Co-autora: Elyonara Ferreira Borges;
Orientadora: Prof^a Ma Karyne Soares Duarte Silveira

Universidade Estadual da Paraíba
edglayton@gmail.com; elyonarafborges@gmail.com; karyne.soares@gmail.com

Resumo: O presente estudo, caracterizado como uma pesquisa-ação, foi realizado na Universidade Aberta à Maturidade (UAMA) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – *Campus I*), através de um projeto de extensão intitulado “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na maturidade*”, cujo propósito é a (re)inserção da pessoa idosa nos diversos âmbitos sociais por meio da aprendizagem da referida língua estrangeira. Diante desse contexto, desenvolvemos este trabalho com o objetivo geral de analisar as implicações da elaboração e implementação de uma Sequência Didática (SD) e de relatos de aula na promoção da postura reflexiva dos docentes envolvidos. Para isso, delineamos como objetivos específicos: (i) identificar na SD as escolhas pedagógicas reveladoras da postura reflexiva dos docentes; e (ii) verificar nos relatos de que forma os professores demonstram sua prática reflexiva. Os dados foram gerados a partir da produção e execução de uma SD e de relatos reflexivos escritos semanalmente pelos extensionistas do referido projeto. Fundamentamos o nosso trabalho, principalmente, em Dolz *et. al* (2004), para os quais a SD representa um instrumento didático para o estudo e produção de gênero textuais sob a perspectiva da língua como comunicação; e Schön (1992), o qual discute a respeito da importância de formar professores como profissionais reflexivos. Após a análise dos dados gerados concluímos que a construção e execução da SD, bem como a elaboração de relatos reflexivos revelaram-se como caminhos eficientes para o nosso desenvolvimento profissional como docentes, assim como no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos idosos através do uso contextualizado e significativo da língua inglesa.

Palavras-chave: Sequência Didática, Relatos de Aula, Prática reflexiva.

INTRODUÇÃO

A preocupação com a (re) inserção e valorização da pessoa idosa tem, ao longo dos últimos anos, ganhado a atenção nos diversos âmbitos sociais, sejam eles relacionados às áreas de saúde, cidadania, educação, etc. Assim como prevê o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), os indivíduos pertencentes ao grupo da “terceira idade” têm a garantia do direito à qualidade de vida a partir do momento em que suas necessidades específicas são compreendidas e atendidas. Mais precisamente na área educacional, o supracitado documento incentiva a criação das chamadas Universidades Abertas, nas quais são oferecidos cursos das mais diversas áreas de conhecimento voltadas à pessoa idosa.

Dentro desse cenário a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) junto à Coordenadoria Institucional Especial para a Formação Aberta à Maturidade (CIEFAM) tem desenvolvido no *Campus I* oportunidades educacionais para a pessoa idosa na chamada Universidade Aberta à Maturidade (UAMA). Dentre os vários cursos oferecidos, tem-se o projeto de extensão intitulado “*Let’s speak English: experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na maturidade*”, cujo propósito é a (re) inserção da pessoa idosa nos diversos âmbitos sociais por meio da aprendizagem da referida língua estrangeira. Sendo assim, esse é o contexto ao qual essa pesquisa faz referência.

Sabendo que o professor é o condutor/guia no movimento de ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender a postura deste frente a esse novo grupo de ensino de inglês como língua estrangeira, a terceira idade, no que diz respeito a maneiras para atender às especificidades desses aprendizes. Acreditamos que dessa forma poderemos alcançar o sucesso esperado na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, desenvolvemos este trabalho com o objetivo geral de analisar as implicações da elaboração e implementação de uma Sequência Didática (SD) e de relatos de aula na promoção da postura reflexiva dos docentes envolvidos no projeto de extensão acima citado. Para isso, delineamos como objetivos específicos: (i) identificar na SD as escolhas pedagógicas reveladoras da postura reflexiva dos docentes; e (ii) verificar nos relatos de que forma os professores demonstram sua prática reflexiva.

Fundamentamos o nosso trabalho em Dolz *et. al* (2004), para os quais a SD representa um instrumento didático para o estudo e produção de gênero textuais sob a perspectiva da língua como comunicação; Schön (1992) e Micheletto e Levandovski [s.d], que discutem a respeito da importância de formar professores como profissionais reflexivos; Dorigon e Romanowski (2008), as

quais analisam os fundamentos da abordagem reflexiva dentro dos conceitos de John Dewey e Donald Schön; e Mendes *et al* (2008), que trata da postura reflexiva do professor e sua relação com o pensamento crítico e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional.

A seguir, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, logo após analisamos os dados gerados e, por fim, traçamos as considerações finais deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é do tipo pesquisa-ação por tratar-se de uma intervenção em um determinado contexto e um exame sobre os efeitos desta intervenção, de acordo com a classificação apresentada por Moreira e Caleffe (2008). Caracteriza-se por ser participativa, uma vez que os pesquisadores tomam parte do estudo, e também por ser autoavaliativa, sempre objetivando o aprimoramento da prática. Trata-se também de uma pesquisa qualitativa, pois explora “cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p.73), já que nos preocupamos com dados coletados de forma verbal através da observação.

A UAMA é um projeto da UEPB criado através da CIEFAM, com o objetivo de promover autonomia e melhorar a qualidade de vida do cidadão na maturidade, “visando não apenas a produção do conhecimento, mas um aprendizado voltado para o desenvolvimento, a inclusão social, o protagonismo, a ampliação e atualização dos saberes, promovendo no indivíduo um olhar ampliado e uma nova perspectiva acerca de si mesmo e da realidade que o cerca”¹.

O curso geral da UAMA é matutino, tem duração de quatro (4) semestres e conta com disciplinas voltadas para as especificidades regionais e específicas do público-alvo. Todavia, como forma de manter o espaço ativo para os alunos egressos da UAMA, foi criado o Grupo de Convivência cujo funcionamento ocorre no turno da tarde com disciplinas adicionais. Neste contexto foi implantado o curso de inglês não só para alunos da própria instituição, mas para os demais idosos da comunidade, com o objetivo de promover melhoria na qualidade de vida e inclusão social através do aprendizado de língua estrangeira, neste caso o inglês. O curso de inglês também é composto por quatro (4) semestres, tendo sido iniciado em fevereiro de 2016 e estando, atualmente, no seu terceiro semestre.

A turma de inglês do Grupo de Convivência do *Campus* de Campina Grande tem hoje mais de 30 alunos com mais de 60 anos de idade e de esferas sociais bastante heterogêneas, como

¹<http://coordenadorias.uepb.edu.br/ciefam/>, acesso em 02/09/2016.

alunos da zona rural e urbana, aposentados ou economicamente ativos, de diferentes áreas como professores, mecânicos, agricultores, músicos, dentistas, donas de casa etc., e em diferentes níveis de letramento, de semialfabetizados a graduados.

As aulas de inglês acontecem uma vez por semana com duração de duas horas e são ministradas por dois professores extensionistas sob a orientação de uma coordenadora e professora do curso de Letras-Inglês da UEPB (*Campus I*). A abordagem metodológica é Comunicativa, que, de acordo com Richards e Rodgers (2001), se preocupa mais com a função comunicativa da língua desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita) do que com a sua estrutura. Como instrumento metodológico utilizamos uma sequência didática, definida por Dolz *et al* (2004, p. 96), como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir da sequência didática elaborada para o grupo no segundo semestre do curso (de 4 de agosto de 2016 a 27 de outubro de 2016), com o objetivo de identificar as escolhas pedagógicas que demonstrem a postura reflexiva dos docentes. Também foram analisados os relatos semanais escritos pelos professores nesse período, os quais foram enviados semanalmente à orientadora da pesquisa e coordenadora do projeto, para analisar como a postura reflexiva atua sobre o planejamento e as práticas futuras. O planejamento e as reflexões foram feitas semanalmente, após cada aula e de forma presencial entre os dois professores extensionistas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção analisamos os dados produzidos ao longo desta pesquisa, sendo estes gerados por intermédio da Sequência Didática e dos relatos reflexivos elaborados pelos professores extensionistas.

Primeiramente faz-se necessário entender que a atividade docente é moldada pelas circunstâncias que a cercam, ou nas palavras de Micheletto e Levandovski [*s.d*, p. 2]: “A profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa dado o contexto social, econômico, político, transformados vertiginosamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico.” Portanto, pode-se afirmar que a posição do professor será diretamente influenciada por tais fatores. Dessa

forma, determinada prática poderá ser repensada, assim como determinada postura (re) feita ou (re) organizada.

Dentro desse entendimento, surge a necessidade de profissionais habilitados a responderem as exigências educacionais emergentes a partir da (re) avaliação de suas práticas, em outras palavras, há “a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional” (MICHELETTO e LEVANDOVSKI, *s.d*, p. 2).

Além disso, acreditamos que a reflexão dá ao professor o status de produtor de conhecimentos, visto que “o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e (re) organização alcançados pela interlocução entre teoria e prática.” (*Idem*), tornando-se um investigador do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de reflexão por parte do profissional docente tem sido analisado e categorizado por alguns estudiosos. Segundo Schön (*apud* DORIGON e ROMANOWSKI, 2008), há três tipos de reflexão: i) a reflexão sobre a ação, ii) a reflexão na ação e iii) a reflexão sobre a reflexão na ação. Refletimos sobre a ação (a realização de determinada postura/acontecimento) se o fazemos de forma retrospectiva, para avaliar como nossa ação interferiu no resultado; por exemplo, é o que ocorre quando refletimos sobre a prática em uma determinada aula, após o término desta, e elaboramos um relato reflexivo. Refletimos na ação se o fazemos com o processo em andamento, podendo mudar o direcionamento do que está sendo feito, como fazemos quando refletimos sobre os caminhos que a SD deverá seguir para atingir seu objetivo, observando o que foi feito e com isso planejando o que será feito, estamos refletindo na ação em andamento, que é a própria SD e o curso como um todo. A reflexão sobre a reflexão na ação, é o que ocorre quando avaliamos, através dos nossos próprios relatos e SD, por exemplo, a eficácia de uma prática pedagógica resultante da reflexão na ação.

Já para Dewey (*apud* DORIGON e ROMANOWSKI, 2008), o pensamento reflexivo é dividido em alguns passos, sendo estes: a ocorrência de um problema, a intelectualização e elaboração de uma pergunta-problema, a formulação de uma hipótese, o raciocínio e, por fim, a verificação da hipótese no objetivo de solucionar o problema encontrado. Ainda, faz-se importante destacar que para Dewey (*apud* DORIGON e ROMANOWSKI, 2008, p.11):

o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações.

Verificamos que tal postura reveladora das fases do pensamento reflexivo esteve presente no relato reflexivo do dia 04 de agosto de 2016, assim como no módulo 2 da SD referente à aula do dia 11 de agosto de 2016, os quais foram produzidos pelos professores extensionistas:

Percebemos que tal prática tomou muito tempo da aula, mesmo que fossem poucas informações. Isso reitera nossa opção pelo Handout o resumo das aulas para diminuir a necessidade que sentem de a tudo copiar quando o foco do momento da aula não for a escrita (relato de aula - 04/08/2016)

The students receive a handout with all the information from the last and present classes organized in blocks so that they can have a registration of all the content and then there is no need to write the information or there is no risk of losing important words such as verbs or vocabulary. The teacher reads it together with the students². (Sequência Didática, módulo 2, dia 11/08/2016)

A reflexão foi feita segundo os cinco passos de Dewey (*apud* DORIGON e ROMANOWSKI, 2008) para resolução de um problema. No caso, o problema identificado foi a necessidade que os alunos da turma da UAMA tinham de copiar todo o conteúdo apresentado em sala, mesmo que de forma oral, o que prejudicava o tempo de aula, uma vez que tínhamos que parar e esperar que copiassem. Além disso, esse hábito dos alunos prejudicava a assimilação dos conteúdos, pois comumente copiavam no momento de uma explicação ou atividade oral e, por não estarem prestando atenção à aula, não compreendiam o assunto muito bem ou perguntavam exatamente o que havia acabado de ser explicado, comprometendo novamente o gerenciamento do tempo de aula.

Nossas reflexões e hipóteses sobre o problema nos levaram a desenvolver um *handout*, que consiste em um resumo com os principais tópicos da lição entregue ao final da aula, como forma de garantir aos alunos que teriam por escrito a maioria das informações relevantes estudadas naquela lição. Nossa hipótese foi comprovada, pois embora o problema não tenha sido resolvido completamente, os alunos diminuíram a necessidade de escrever tudo e puderam catalogar e

² Os alunos recebem um resumo por escrito com as principais informações sobre os conteúdos estudados, de forma organizada e em blocos para que tenham o registro do conteúdo visto e assim não haja necessidade de copiar durante a aula, evitando também o risco de perderem informações importantes como verbos e expressões, anotadas aleatoriamente. O professor lê o resumo com os alunos. (Sequência Didática, módulo 2, dia 11/08/2016)

organizar os resumos, facilitando a busca posterior por estas informações quando necessitavam delas em sala ou em casa.

Além das características do processo reflexivo acima descrito, Dorigon e Romanowski (2008) argumentam que “[o] processo de reflexão constitui-se em verificar se o que foi estabelecido é atingido, ainda que o professor procure a melhor forma para tal” (p.19). Acreditamos que esse aspecto pode ser percebido no relato reflexivo do dia 04 de agosto de 2016, a seguir:

O final teve de ser improvisado, mas retornaremos ao assunto e cremos que não houve e não haverá prejuízo na compreensão e andamento do curso. (relato de aula - 04/08/2016)

Aqui o problema detectado foi que embora ainda houvesse tempo para iniciar uma atividade que estava prevista para o dia, não haveria tempo para fazer uma boa conclusão do tópico. Então, devido a uma postura de reflexão na ação, decidimos encerrar a aula de outra forma, retomando, na semana seguinte, com o que estava previsto, de forma que não houve prejuízos para os alunos, nem para o planejamento geral do curso.

Sabemos que o tempo é um grande desafio a ser cumprindo e mantido na execução da aula, especialmente quando o grupo de alunos possui um tempo próprio, peculiar a pessoas na maturidade devido às limitações físicas que passam a ocorrer gradativamente com o passar dos anos. Diante disso, escrevemos em nosso relato reflexivo o que se segue:

A inserção do tempo previsto para cada atividade no planejamento da aula foi muito positiva também, pois além de possibilitar uma melhor organização na aula em questão, otimizando o tempo de aula, nos permite planejar melhor as aulas seguintes, tendo como base o tempo previsto, escrito no passo a passo do planejamento, e o tempo que de fato foi gasto para cada tarefa. (relato de aula - 18/08/2016)

O planejamento da aula referente à reflexão acima mostra a adição do tempo, como podemos ver no terceiro procedimento do módulo 2 da SD:

3rd (40 min): Then, in order to recall all the contents studied until the present moment, the teachers provide an activity in which the students practice: (1) the vocabulary about films and music; (2) the grammar point studied in the form of a dialogue; and then (3) a pair work question to practice orally the contents³. (Sequência Didática, módulo 2, dia 18/08/2016)

3 3º (40 min.): Depois, com o intuito de lembrar todos os conteúdos estudados até o momento, os professores realizam uma atividade em que os alunos praticam: (1) o vocabulário sobre filmes e música; (2) o ponto gramatical estudado sob a forma de um diálogo; e então (3) uma questão de em pares para praticar oralmente o conteúdo.

Percebemos ao longo das aulas que atividades que envolvem escrita, por exemplo, tendem a se estender por mais tempo que o esperado e comprometer o plano de aula. Para isso, os professores extensionistas improvisaram, adaptaram e desenvolveram habilidades através da reflexão na ação a fim de resolver tal problema. É o que Schön (*apud* MICHELETTO e LEVANDOVSKI, *s.d*) chama de “Professional Artistry”:

com o sentido de referir às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nestas situações de um modo espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações (*Idem*, p. 3).

A partir disso, confirmamos a hipótese de que esta ação (ou seja, o ato de adicionar ao planejamento o tempo de cada procedimento) melhoraria o aproveitamento do tempo. E, de fato, o planejamento passou a ser cumprido com mais frequência em cada aula em si e facilitou também o planejamento das aulas seguintes, à medida que pudemos comparar os tempos de atividades feitas anteriormente com atividades semelhantes que eram desenvolvidas subsequentemente.

Em outras situações ocorridas em sala, as nossas reflexões revelaram ações que foram tomadas como resultados de experiências anteriores:

Intuímos que já podemos começar a incentivar o diálogo menos controlado pela atividade, a atividade poderia ser [...] que serviria não como script, mas como base para um diálogo construído pelos alunos [...] (relato de aula - 25/08/2016)

O que pode ser destacado aqui é a questão da intuição, a experimentação dos professores a partir de sua experiência, suas reflexões na ação e sobre a ação de sua prática docente ao longo dos anos, pois, segundo Tardif (2002, *apud* MICHELLETO e LEVANDOVSKI, *s.d*, p. 4), a reflexão acaba “fortalecendo a valorização à pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destaca a importância do saber experiencial”.

A reflexão viabiliza a diversidade das práticas pedagógicas através da pluralidade das experiências dos docentes, já que neste caso tratamos de uma turma de alunos com dois professores e uma orientadora, com experiências docentes diferentes, mas em constante reflexão para encontrar o equilíbrio que melhor atenda a necessidade do grupo. A intuição de um dos professores pode ser complementada pela experiência do outro, ou pelo aporte teórico do outro, alternando-se estes papéis em diferentes momentos. Desta forma, julgamos encontrar a forma mais adequada de atender às necessidades e expectativas do grupo.

Para tanto, no procedimento do módulo 5 do dia 8 de setembro de 2016, adicionamos ao nosso plano de aula uma atividade prática de conversação, na qual os alunos deveriam construir seus próprios diálogos, sendo guiados apenas pelos tópicos apresentados no slide usado em aula, os quais deveriam estar presentes nas conversas criadas:

6th: Then, with the same pairs, they are instructed to create a new conversation on the phone, using the same themes and matters and based on the conversation they studied before. On the slideshow, the teacher shows a topic guide that can help the students during the creation of their phone call. Students are told to be creative as much as they can. The time remaining is going to be used for them to rehearse the dialogue on the phone, which is going to be presented by the pairs for the group next class⁴. (Sequência Didática, módulo 5, 08/08/2016)

O surgimento de um problema ativa na mente do professor reflexivo uma curiosidade a qual ao longo do processo de reflexão torna-se uma crítica, ou seja, tal curiosidade amadurece e ganha caráter mais profundo, segundo Micheletto e Levandovski [s.d, p. 8]:

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica.

Um outro exemplo desse movimento reflexivo ocorreu quando nos deparamos em sala de aula com algumas alunas que não estavam fazendo a tarefa proposta e demonstravam expressões de desmotivação:

Precisamos pensar em estratégias para motivá-las e baixar seus filtros afetivos, já começamos a discutir a respeito. (relato de aula - 08/09/2016)

Partimos da curiosidade e da necessidade de compreender porque tais alunas não estavam participando da aula, ao longo das aulas seguintes e nos momentos de escrita do relatório fomos analisando mais a fundo o que nos inquietou, e buscamos estratégias para reparar a desmotivação e baixar os filtros afetivos das alunas. Como por exemplo, encorajá-las (assim como toda a turma) a fazer as atividades, assim como buscando promover uma atmosfera na qual o conhecimento

⁴ 6º: Então, com os mesmos pares, eles são instruídos a criar uma nova conversa no telefone, usando os mesmos temas e assuntos e com base na conversa que eles estudaram anteriormente. Na apresentação de slides, o professor mostra um guia de tópicos que pode ajudar os alunos durante a criação de seu telefonema. Os alunos são orientados a serem criativos, tanto quanto possível. O tempo restante vai ser usado para eles ensaiarem o diálogo no telefone, que será apresentado pelos pares na próxima aula.

fosse construído em conjunto, partindo do pressuposto de que todos têm algo a acrescentar, podendo, assim, desenvolver suas aprendizagens. Tais estratégias podem ser vistas nos procedimentos nos planos de aulas que se seguem:

2nd: When the students finish, the teacher encourages some of them to go to the front of the class and perform the phone call. The students are encouraged by the one who perform the conversation⁵. [...] (Sequência Didática, módulo 6, dia 15 de setembro de 2016. Ênfase adicionada)

2nd: The pair of students is asked to go to the front of the class and role-play their composition. In this moment the teachers encourage them to be creative, to use body language or any other resource they feel comfortable to use. The students and the teachers may give tips to the pairs who are presenting as a way to promote a collective moment of learning⁶. (Sequência Didática, módulo 7, dia 6 de outubro de 2016. Ênfase adicionada)

O interesse em atender melhor às necessidades específicas das alunas levou os docentes a uma postura reflexiva que resultou em reflexões mais detalhadas e, conseqüentemente, mais críticas, visando à motivação e o melhor aproveitamento dentro e fora de sala de aula por parte das alunas mencionadas.

Diante do que foi exposto, percebemos que os professores acabam por ampliar suas práticas quando, utilizando-se de uma postura reflexiva, atingem os objetivos de aprendizagem proposto no contexto em questão, mas também expandem seus conhecimentos docentes, proporcionando seu próprio desenvolvimento como docentes.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou abordar a recorrente preocupação com a (re) inserção e valorização da pessoa idosa nos diversos âmbitos sociais, apontando o incentivo à educação na terceira idade através das Universidades Abertas. Dentro dessa nova exigência, tem-se no espaço oferecido pela UAMA no *Campus I* da UEPB o curso de inglês direcionado à pessoa idosa, e que

5 2º: Quando os alunos terminarem, o professor incentiva alguns deles a ir à frente da classe e realizar o telefonema. Os alunos são encorajados por aquele que realizar a conversa. [...]

6 2º: O par de alunos é solicitado a ir à frente da sala e interpretar sua composição. Neste momento, os professores os encorajam a serem criativos, a usar a linguagem corporal ou qualquer outro recurso que se sintam à vontade para usar. Os alunos e os professores podem dar dicas aos pares que se apresentam como forma de promover um momento coletivo de aprendizagem.

visa ao ensino-aprendizagem desta língua como uma ferramenta para a inclusão social dos alunos envolvidos.

Frente a esse novo contexto de ensino, faz-se necessária a compreensão da postura do professor e dos caminhos tomados por este a fim de que as especificidades dos aprendizes idosos sejam atendidas, bem como, a partir dessa compreensão, observar o desenvolvimento do professor de inglês para a terceira idade.

Para tal, foi traçado como objetivo principal dessa pesquisa analisar as implicações da elaboração e implementação de uma Sequência Didática (SD) e de relatos de aula na promoção da postura reflexiva dos docentes envolvidos no projeto de extensão anteriormente citado. Como objetivos específicos, buscamos: (i) identificar na SD as escolhas pedagógicas reveladoras da postura reflexiva dos docentes; e (ii) verificar nos relatos de que forma os professores demonstram sua prática reflexiva.

Após a análise dos dados gerados concluímos que a construção e execução da SD e a elaboração de relatos reflexivos revelaram-se como caminhos eficientes para o nosso desenvolvimento profissional como docentes. Esses documentos nos auxiliaram a concluir que o ato de ensinar não é constituído pela transmissão exata do que foi prescrito, mas por diversas circunstâncias as quais apresentam o surgimento de situações-problemas e/ou de conflitos, que, por sua vez, exigem do docente uma compreensão, análise e intervenção com o intuito de resolvê-los. Além disso, acreditamos que essa postura reflexiva resultou no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos idosos através do uso contextualizado e significativo da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto do idoso**: Lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. In: **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, 2008, p. 5-22.

MENDES, Amanda Carvalho; SILVA, Larissa Meireles da; SALES, Gláucia Maria de; MEDRADO, Betânia Passos. Passos para uma reflexão sobre a prática docente em uma escola

pública. XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2008. 9 p.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Ação-reflexão-ação:** Processo de formação continuada. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf. Acesso 1 de abril de 2017.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.