

Entre o querer e o fazer: considerações sobre a formação universitária reflexiva de professores de línguas

Barbra Sabota (SABOTA, Barbra)

Professora Doutora do CEPAE/Universidade Federal de Goiás (UFG)
e da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

barbrasabota@gmail.com

Resumo

Este estudo investiga oito professoras em formação em uma universidade pública no Estado de Goiás pelo período de seis meses. Buscou-se entender inicialmente quem são, por que optaram pelo curso de Letras e como se tornam professoras. Na sequência, foi analisado como eram planejadas as aulas dessas professoras e como eram executadas. Observou-se que o *feedback* é um procedimento adequado para introduzir a reflexão sobre a razão das ações das professoras do grupo. Conclui-se que esta seja uma estratégia eficaz a disposição de professores de estágio para auxiliar na formação profissional de seus alunos a fim de mais bem prepará-los para as demandas atuais.

Palavras-chave: formação de professores, inglês, reflexão

Abstract

This study aims at investigating the process undergone by eight teacher students in a public university in their attempt to become professional language educators. Initially, it designed the profile of the future teachers, why they decided to study Letras and how they became teachers. After that, their planning was analyzed and contrasted to their actual classes. It was observed that feedback sessions held after the classes were valuable in helping the student teachers be more aware of their teaching as well as in enabling them to justify and (re)signify their lessons, thus, turning them into better prepared professionals.

Keywords: reflection, language teaching, teacher education

Introdução

Muitas são as razões e os caminhos que nos trazem à docência: alguns de nós sonhamos com a profissão e a idealizamos desde tenra idade; outros vinculam a ela ideais revolucionários para mudar o mundo; há ainda aqueles que adentram o magistério por falta de opção e são trazidos ao reino das Letras por afinidades com uma das línguas

oferecidas na grade do curso, geralmente o inglês e o português. Este artigo retrata alguns alunos de Letras em período de formação universitária¹ e apresenta considerações sobre a eficácia do *feedback*² para a construção do hábito de refletir nesta etapa de profissionalização.

Sendo assim, nossa pesquisa tem como objetivos específicos investigar:

- quem são as professoras em formação em uma universidade pública no Estado de Goiás e o que esperam do estágio (de inglês);
- como são as aulas que têm ministrado durante o estágio supervisionado;
- como o *feedback* pode auxiliar a instigar a reflexão.

Fundamentando a pesquisa

A preocupação com o processo de formação do professor de língua estrangeira (LE) e com o que ocorre dentro da sala de aula vem aumentando consideravelmente nos últimos anos (PAIVA, 1997; OLIVEIRA, 2002; RICHARDS; RENANDYA, 2002; SABOTA, 2005; 2008). Todavia, no Estado de Goiás, esta área de pesquisa é ainda muito carente de expansão. Oliveira (2002) aponta a necessidade de mais estudos na área de formação de professores, pois assim será possível aprofundar mais nas questões que concernem ao

conhecimento que os professores possuem sobre o ensino de línguas, ao que eles pensam sobre a própria prática pedagógica e como, através da educação formal e a experiência de trabalho, esse conhecimento e os processos racionais desses profissionais são construídos. (OLIVEIRA, 2002, p. 14)

Busca-se, pois, neste estudo, subsídios para entender mais sobre a formação de professores no Estado e meios de aprimorar a formação oferecida aos estagiários.

¹ *Formação universitária* refere-se ao período em que o aluno está matriculado em curso superior de licenciatura em busca de qualificação profissional acadêmica. Em alguns contextos pode ser utilizado de modo intercambiável com o termo *formação inicial*, tal como discutido em Sabota (2008). Preferimos este termo, pois, em nossa realidade muitos estagiários já têm experiência prévia com o ensino quando chegam ao curso de Letras.

² Consideramos *feedback* neste texto o encontro entre estagiário e orientador para discutir sobre o que ocorreu na aula. Trata-se, portanto, de uma sessão reflexiva que trata de aulas específicas e não do ensino do professor com um todo.

A formação de professores e o estágio

Há na literatura sobre formação de professores (GARCIA, 1999) definições que envolvem três momentos específicos de ação: formação inicial, aqui tratada como formação universitária (a formação recebida ainda na faculdade), formação em exercício (inicialmente buscando passar as diretrizes para o trabalho a ser realizado) e formação continuada (busca por leituras, encontros profissionais, redes de contatos, cursos que renovem conhecimento permitindo a atualização profissional). Este estudo concentra-se na formação universitária, pois investigamos alunos-professores durante o período de estágio supervisionado. Este período deveria ser o que forneceria instrumentos para o futuro professor fundamentar sua prática pedagógica (LUCKESI, 2003) e iniciar seu processo reflexivo. Para tal, é necessário que o estágio conte em seu desenvolvimento, com uma atitude investigativa, ou seja, o professor deve desde o início de sua profissionalização refletir sobre sua prática e propor pequenos projetos para seu próprio aprimoramento e o da realidade em que atua(rá) (PIMENTA; LIMA, 2004).

García (1999) afirma que a formação do professor envolve uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, entendendo os docentes como seres consumidores, mas também produtores de conhecimento. Faz-se necessário também preocupar-se com a dimensão humana da formação do professor, entender a formação da identidade profissional como integrante da educação moral do ser humano, compreendendo suas limitações e expectativas (RICHARDS, 1998; SABOTA, 2008). Nóvoa (2000) afirma que a universidade tem papel fundamental neste processo, pois deve atuar como reconstrutora e crítica, além de produtora de novos conhecimentos. A formação, assim, deve transcender o período da graduação. Ela se inicia com as primeiras experiências escolares e precisa continuar a desenvolver-se ao longo da carreira do professor (CUNHA, 2001).

Alguns aspectos devem ser contemplados durante a formação do professor (GARCIA, 1999; CANDAU, 2003; MASETTO, 2003; ZEICHNER, 2003), a fim de prepará-lo para os desafios da sala de aula:

- Transposição didática – o futuro professor deve aprender como ensinar o conteúdo a seus alunos de forma clara, objetiva e efetiva. Subentende-se nesta etapa, aprender a planejar, executar e avaliar a aula;

- Integração teoria e prática – como previsto na Resolução CNE/CP 02/2002 e Parecer CNE/CP 28/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os alunos de licenciatura, a partir de 2004, devem cumprir um total de 400 horas de estágio supervisionado. Com o acréscimo no número de horas de estágio, os professores em formação passam mais tempo em contato com a realidade escolar que enfrentarão após a conclusão de seus cursos;
- Respeito às diferenças e individualidades, considerando também alunos com necessidades especiais – é preciso ter consciência de que os alunos em nossas salas de aula trazem especificidades e uma bagagem cultural que, quando bem aproveitadas, enriquecem as aulas, tornando-as mais significativas e interessantes;
- Geração e aproveitamento de conhecimento desenvolvido por outros; e
- Renovação dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras para que as disciplinas da matriz curricular contemplem o uso de novas tecnologias e recursos didáticos, bem como a inclusão do ensino de Libras nas licenciaturas.

Podemos perceber, então, que as exigências para o profissional da educação mudaram e é preciso preparar melhor nossos professores na universidade a fim de, possivelmente, contribuir para a melhoria da educação nas escolas.

Behrens (2003) sintetiza, em sua definição, os papéis do professor neste novo contexto político e social em que vivemos. Segundo ela “o professor precisa ser: crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar as teorias que propõe” (BEHRENS, 2003, p. 66). Por sua vez, o aluno universitário deve ser “pesquisador, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Deve se tornar ator de seu próprio processo educativo” (BEHRENS, 2003, p. 67). Ou seja, o aluno-professor deve estar preparado para ser criativo, analítico, reflexivo, pesquisador, questionador, inovador...

Celani (2001, p. 32) aponta para a necessidade de professores de línguas que tenham “uma visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento”.

Segundo Zeichner (2003, p. 42), a formação reflexiva implica ajudar os professores em formação a “internalizar, durante o treinamento inicial, a disposição e a

capacidade de estudar o seu ensino e melhorar durante toda a carreira”. Em Sabota (2005), percebe-se um direcionamento para que a formação reflexiva de professores inclua ainda uma instância colaborativa, isto é, um momento para que os alunos-professores possam juntos (em pares ou grupos) discutir sobre aspectos de sua prática, com ou sem a presença de um professor orientador, a fim de aprenderem no diálogo a reformulá-la, fornecendo assim uma avaliação referente à sua atuação, ou seja, um *feedback* sobre o ato (ROMERO, 1998). Frequentemente este momento de reflexão se torna possível nos momentos de conferência³ entre professores e alunos que podem ocorrer antes ou após as aulas para discutir aspectos relevantes do planejamento ou execução do plano de aula (SABOTA, 2008). O trabalho reflexivo pode levar à autonomia profissional, oportunizando a tomada mais consciente de decisões, além de contribuir para a auto-estima do aluno-professor, como observam Grigoletto e Souza (1994).

A pesquisa

Este artigo é o resultado de um estudo de caso (JOHNSON, 1995) realizado ao longo de seis meses, tendo como participantes oito alunas do quarto período de Letras Português/Inglês de uma universidade pública estadual: Lory, Grace, Isabela, Dina, Anie, Kety, Andy e Lucy⁴. Os procedimentos de análise seguem parâmetros qualitativos (BROWN; RODGERS, 2004). Todas as participantes eram alunas na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado” à época da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de: um questionário com 15 questões (a fim de traçar o perfil dos participantes), notas de campo das aulas ministradas no estágio feitas pela pesquisadora (também participante deste estudo) e a gravação em áudio das sessões de *feedback* (momento após as aulas em que discutíamos – estagiária e professora-pesquisadora – sobre a aula).

³ Conferência, sessão reflexiva e sessões de *feedback* são termos que podem ser intercambiáveis na literatura sobre formação de professores de LE, conforme o contexto de aplicação.

⁴ Pseudônimos selecionados pelas participantes da pesquisa.

Análise dos dados

Apresentaremos, inicialmente, as análises das informações contidas no questionário. Prosseguiremos com a análise das aulas e, finalmente, dos *feedbacks*.

Quem são as professoras em formação?

Todas as nossas respondentes estão cursando a primeira graduação. Apenas duas alunas informaram ter feito outro curso relacionado à formação de professores: Dina cursou magistério e Grace fez um curso de interpretação de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Apenas três das participantes já são professoras, mas apenas uma leciona inglês (apesar de quatro apresentarem esta ambição para depois da graduação). Isabela trabalha com educação infantil em uma escola particular, Grace é professora assistente e interpreta LIBRAS para deficientes auditivos em uma escola estadual. Dina trabalha com português no ensino fundamental em uma escola adventista. Todas as alunas que já lecionam afirmaram planejar suas aulas com antecedência, e duas que ainda não atuam em sala de aula consideram o planejamento fundamental para uma boa aula, como ilustra a fala de Dina:

[1] Eu sempre planejo porque acho importante. É difícil entrar em sala de aula sem saber o que vamos fazer, com o planejamento, é possível sentir mais segurança.

Dina - Questionário

Dina vê o planejamento como um aliado para se preparar para o momento da transposição didática, como apontado anteriormente.

O que esperam do curso?

Através dos dados coletados, é possível perceber que muitos alunos não iniciam Letras buscando uma formação para professor, mas sim obter mais conhecimentos gerais sobre a língua materna e estrangeira oferecida(s) no curso.

[2] Entrei no curso porque queria aprofundar meus conhecimentos em língua portuguesa e conhecer melhor o inglês, aprender a falar e escrever bem o inglês.

Lucy - Questionário

Ou seja, para algumas delas a sala de aula não é uma prioridade, as alunas buscam conhecer melhor a língua para uso próprio, ou talvez para desenvolver outras atividades profissionais. O baixo número de concorrentes por vaga pode facilitar a entrada de alunos no curso de Letras atraindo pessoas não interessadas na educação.

A falta de interesse pela sala de aula gera impaciência em relação às disciplinas que visam à formação de professores.

[3] Letras foi minha terceira opção. Eu até gosto de português e acho bem importante saber inglês, mas não tenho muita paciência para aula de didática. Essas coisas a gente aprende na hora mesmo.
Grace - Questionário

Entretanto, cinco de nossas oito participantes gostam do curso e sabem da importância de um bom preparo e seriedade para a profissionalização do ofício de professor (CELANI, 2001):

[4] Sou apaixonada pela língua portuguesa! (...) ainda estou aprendendo a gostar do inglês (...) no curso aprendi a enxergar a tempo que a faculdade serve para abrir novos horizontes, possibilita ao acadêmico buscar seu próprio conhecimento e tornar-se um eterno pesquisador.
Dina - Questionário

Dina ecoa o discurso de Nóvoa (2000) ao afirmar o importante papel da universidade na ampliação e renovação dos saberes e ressoa ainda o saber teórico (GARCIA, 1999; CUNHA, 2001), hoje já senso comum, de que o professor deve ser engajado continuamente em projetos de formação continuada.

Como começaram a lecionar?

Algumas de nossas participantes ingressaram na profissão de modo quase acidental. Infelizmente, essa não é uma exceção, para muitas pessoas a primeira oportunidade de ensinar ocorre assim. É corriqueiro o fato de faltar um professor e improvisarmos uma aula. Há sempre um relato interessante sobre como nos tornamos professores. Parece-nos que o desejo de ser professor vem depois do fato de “estar” professor. O exemplo de Dina nos ajuda a entender isso:

[5] Há muitos anos, a escola em que eu era secretária passou por um problema financeiro e de repente eu tive que começar a dar aulas. Gostei muito. Resolvi tentar um magistério. (...) É um prazer ensinar alguém a descobrir novidades.
Dina - Questionário

Cabe ressaltar o comprometimento de Dina, que, em vindo-se professora, segue em busca de aprimoramento e validação de sua prática, ou seja, da formação profissional.

Algumas pessoas começam a lecionar baseando-se em experiências prévias como alunos na mesma instituição, o que comprova a teoria da formação por meio da observação, como mencionado na primeira parte deste estudo. O fato é aceito de forma natural. O ensino é encarado como uma conseqüência de saber. Em outras palavras, se eu sei *fazer* eu posso *ensinar*, como observamos na resposta de Isabela:

[6] Minha primeira experiência como professora foi ensinando música, pois durante 12 anos eu estudei piano, violão, órgão e teclado. Minha segunda experiência se deu neste ano quando comecei a ensinar inglês para crianças em uma escola particular.
Isabela - Questionário

Ingressar no magistério “por acaso”, como afirma Dina, ou de modo “instintivo”, como Isabela, revela, por um lado, a naturalidade da transição entre aprender e ensinar, tão validada nas atividades em grupo (SABOTA, 2002; 2005). Em contrapartida, é preciso destacar que esse fato ressalta a fragilidade do *status* político de ser professor. Valorizando a reflexão sobre como nos tornamos professores, analisando as expectativas que os alunos-professores trazem para o curso de Letras e enfatizando a responsabilidade da profissão, pretende-se substituir a visão de que o magistério ocorre por acaso, ou que é um dom, ou ainda, uma conseqüência de nossa experiência como alunos, pela consciência crítica do fazer docente (SABOTA, 2008). É preciso valorizar a profissionalização do ofício (CELANI, 2001) para conseguirmos mudanças realmente significativas na educação.

O que mais influencia o modo como elas ensinam?

Algumas alunas mostram que sua forma de ensinar é definida por como gostam de aprender. Entretanto, a maioria das alunas (cinco) menciona que a personalidade da

pessoa é o fator que mais determina o modo como a aula transcorre. Kety resume a opinião das colegas a esse respeito:

[7]Uma coisa muito forte é o dinamismo da pessoa. Para ser um professor que motiva os alunos, você tem de gostar de ensinar e mostrar que gosta. É da pessoa mesmo...

Kety - Questionário

Não há, nas respostas das alunas, nenhuma menção direta sobre a observação de outros professores (além da menção da experiência positiva como aluna), ou a influência de textos e materiais para professor. Entretanto, como observamos, a seguir, o ensino tradicional continua influenciando a prática das alunas-professoras.

Como são suas aulas?

De acordo com as observações feitas e com os planos de aula analisados, as professoras planejam suas aulas de inglês de acordo com o modelo proposto pela professora pesquisadora durante as aulas de prática de ensino. Entretanto, há uma discrepância muito grande entre o planejamento e a execução da aula planejada. Por meio das anotações feitas durante as observações, é possível perceber que as alunas têm a noção de planejamento (conhecimento técnico da profissão), muito embora durante a execução da aula ainda lhes falte manejo prático para lidar com as tomadas de decisão exigidas e mais facilmente executadas por profissionais mais experientes. A tabela a seguir contrasta os dois momentos:

Tabela 1 – O planejamento e a execução das aulas

<i>Planejamento</i>	<i>Execução</i>
Os estágios da aula (<i>warmer, presentation, practice e production</i>) são bem-definidos.	Os estágios não podem ser claramente identificados pela observação.
O tempo da aula contempla equilibradamente todos os estágios.	Freqüentemente a aula termina antes do plano. Nem todos os estágios são contemplados.
As transições entre as atividades são encadeadas e suaves.	Com a falta de tempo, as atividades são trocadas abruptamente deixando alguns alunos perdidos.
A interação ocorre de forma variada (professor – aluno; aluno – aluno; pares; grupos)	A interação predominante é professor – aluno.
A participação do aluno é prevista durante a explicação do conteúdo e a execução e correção dos exercícios.	A participação dos alunos é limitada às respostas dos exercícios durante a correção.

<i>Planejamento</i>	<i>Execução</i>
—	A indisciplina perturba o andamento das aulas, sem que a professora consiga terminar sua aula.
—	Alguns alunos ficam sem conseguir expressar seus pontos de vista durante a aula.

Após as comparações, foi possível perceber que faltava às professoras iniciantes a reflexão na ação. Acreditamos que com os *feedbacks*, ou seja, sessões de discussão sobre as aulas, tal atitude poderia ser iniciada. Assim, depois das aulas as alunas relataram como elas tomaram suas decisões e como elas poderiam modificar suas futuras aulas. Vejamos as análises dos *feedbacks*, na seqüência.

O que pensam sobre as aulas?

O que as alunas mais comentam nos *feedbacks* foram os aspectos mais visíveis da aula, como a indisciplina dos alunos e o fato de não terem conseguido terminar o plano. Isso demonstra que as estagiárias têm uma perspectiva parcial da aula, concentrando-se no aspecto técnico do planejamento. Observemos o que nos diz Kety:

[8] Barbra- Há algum comentário que você gostaria de fazer sobre a sua aula?

Kety - Não... não... só... nossa! Como os meninos estavam mal comportados, né? Eles estavam bem agitados, deve ter sido o horário... sei lá. Eu nem consegui terminar tudo o que preparei para eles...

Feedback 1

Fatos como a falta de conexão entre as atividades ou o fato de que alguns alunos são negligenciados durante a aula passam despercebidos pelas alunas-professoras. Ou seja, perspectivas menos voltadas para o currículo e mais voltadas para o humano, como sugere Richards (1998), quer seja com o foco no aluno (observando suas necessidades e potencialidades), quer seja com o foco no professor (permitindo que elas avaliem sua prática e reflitam sobre o que fizeram e as razões que as levaram a fazê-lo), só foram alcançadas após verem as anotações da professora-pesquisadora, como comentam nos exemplos 9 (Kety) e 10 (Dina):

[9] Bem que eu ia ligar as atividades, mas o tempo voa na aula, né? Quando a gente vê, zoom, já passou... daí fica sem sentido mesmo. Não é bom...

Feedback

[10] Nossa! Eles não estavam entendendo mesmo, porque quando eu passei olhando o exercício eles não sabiam fazer... acho que faltou explicar com mais clareza mesmo, né? (Pausa na fala enquanto continua a leitura) Também acho que ficou meio esquisito quando a gente mudou a atividade, parece que eles (os alunos) “voaram”.

Feedback

Tentei, como professora-pesquisadora, não emitir julgamento durante os *feedbacks*, pois a intenção não era classificar as aulas entre boas e ruins, mas sim despertar nas alunas a necessidade de refletir sobre a aula antes, durante e depois do acontecimento para tomar as decisões de mudança. Podemos perceber, na fala de Kety, que a aluna tem uma hipótese para resolver o problema, mas pede a opinião da pesquisadora para validação, o que pode significar tanto uma demonstração de confiança, como o reconhecimento do papel de avaliadora da professora.

[11] Barbra- E então? O que você acha que pode fazer para melhorar isso, já que você não achou “bom”?

Kety - Acho que dá pra olhar mais no relógio, né? Daí a gente vê que vai dar tempo e continua ou pára. É, vou fazer isso, vou olhar mais no relógio. (Após pequena pausa) Funciona, né?

Feedback 1

Talvez um dos fatores mais reveladores da pesquisa esteja na contribuição deste tipo de interação para a formação de professores reflexivos. Como percebido na análise das aulas observadas, as aulas das alunas-professoras estavam mais bem planejadas do que executadas. As respostas fornecidas pelas participantes à pergunta sobre os comentários sobre a aula no início dos *feedbacks* apontam que o professor mais inexperiente reconhece as falhas mais evidentes, o que corrobora a validade da ação colaborativa também na formação de professores (SABOTA, 2005). Ao final da sessão, perguntei o que as participantes haviam aprendido durante nossa conversa, e três das participantes envolvidas no *feedback* concordaram que foi muito importante discutir com alguém sobre a aula, pois puderam refletir sobre o que fizeram e ressaltaram o fato de que podem fazer tal reflexão sozinhas. Observemos o exemplo 12:

- [12] Barbra- Você considera que esta conversa a tenha ajudado a pensar mais sobre sua aula? Como?
- Lory - Claro! Nossa, eu nem tinha percebido um monte de coisa... mas agora eu sei que não dá bem certo... quer dizer, eu sei que não tem aula perfeita, né? Mas, eu sei olhar pra aula e pensar “poxa, não deu certo vou mudar isso assim-assim”. É muito importante porque nem sempre vai ter alguém lá com a gente, né? E os alunos às vezes são cruéis... (risos), mas, se eu olhar no meu plano, assim como a gente fez, né, e pensar no que aconteceu, dá pra mudar muita coisa...

Feedback 3

Romero (1998) aponta o *feedback* como uma estratégia de supervisão válida para proporcionar o ambiente colaborativo. Gostaríamos de estender os benefícios deste modelo de interação também, ao professor em formação.

Considerações finais

Apesar do curto espaço de tempo em que a pesquisa se realizou (seis meses), e de contar com poucos participantes representantes da instituição pesquisada, este estudo permite fazer algumas considerações sobre a formação universitária de professores de línguas, como:

- o professor em formação na instituição observada tem caminhado rumo a uma maior conscientização em relação à sua profissão;
- os *feedbacks* propostos mostram que os alunos iniciam sua reflexão com o auxílio de seu professor, configurando um cenário colaborativo, onde o par mais competente ajuda o menos competente a buscar alternativas para seu crescimento;
- ainda que iniciem na profissão de modo artesanal, com o apoio de um ambiente acadêmico favorecedor da reflexão e da colaboração, os alunos-professores podem planejar de modo mais eficaz e perceber alguns pontos críticos de mudança em suas próprias aulas.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar os futuros professores de línguas e esboçar um perfil de sua formação, atitudes e preparo para uma postura reflexiva em sua prática. Acreditamos que as participantes deram os primeiros passos rumo à reflexão sobre suas ações antes, durante e após as aulas, pois os questionamentos levantados no

questionário e as anotações das aulas apresentadas nos *feedbacks* objetivaram mostrar que elas podiam fazer tais questionamentos sozinhas.

Este estudo aponta também para a necessidade de os professores formadores munirem-se de estratégias de formação que possam auxiliar os alunos a (re)pensar e (re)estruturar suas aulas no cotidiano de sua prática, embasados pela teoria, mas sobretudo ressignificando os saberes já constituídos, de modo que esses possam fazer mais sentido em suas salas de aula. Espero que a pesquisa tenha contribuído para o esclarecimento de como auxiliar alunos-professores no período inicial de sua profissão. Acreditamos que os *feedbacks* sejam um modo eficaz de iniciar a reflexão e contribuir para a formação de profissionais autônomos, ou seja, capazes de tomar decisões embasadas em observações e resultados, bem como professores gerentes do próprio aperfeiçoamento profissional.

Referências

ALMEIDA FILHO, José C. P. A aula comunicativa de língua estrangeira na escola. In: *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002. p.25-35.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 57-68.

BROWN, James D.; RODGERS, Theodore S. *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

CANDAU, Vera M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera M. (Org.) *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 13-24.

CELANI, Maria A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CUNHA, Maria I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 2001.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa; SOUZA, Lynn M.T.M. Towards autonomy in teacher education: bridging the gap between the University and the Secondary State School. In: LEFFA, Vilson J. (Org.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994. p.373-380.

JOHNSON, Donald. Classroom-oriented research in second-language learning. In: OMAGGIO HADLEY, Alice (Ed.). *Research in language learning: principles, processes, and prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do professor. In: CANDAU, Vera M. (Org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 25-34.

MASETTO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-26.

NOVOA, António. Universidade e formação docente. *Interface*, Botucatu, v. 4, n. 7, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 ago 2009. doi: 10.1590/S1414-32832000000200013.

OLIVEIRA, Eliane C. Ensino de inglês nas escolas de ciclo: a realidade prática das professoras iniciantes. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de (Org.) *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Editora Vieira, p. 13-32, 2002.

PAIVA, Vera. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *Anais do APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17 Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm> >. Acesso em: 24 set.2003.

PIMENTA, Selma. G. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma.G.; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDS, Jack. C. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, Jack. C.; RENANDYA, Willy. A. (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ROMERO, Tânia. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem, PUC/SP, São Paulo, 1998.

SABOTA, Barbra. R. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. A aprendizagem colaborativa na formação de professores. *Desempenho*, ano. 1, n. 4, p. 30-45, 2005.

_____. *Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Erlbaun, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 35-56.