



## Experimentando estratégias para o ensino de línguas: o PIBID-UFSCar como espaço para (re) construção de práticas reflexivas

Isadora Valencise Gregolin<sup>1</sup>  
UFSCar

**Resumo:** Este trabalho visa problematizar a importância da parceria universidade-escola na formação de futuros professores de línguas a partir de resultados obtidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES/UFSCar). O objetivo do programa é possibilitar que licenciandos vivenciem atividades dentro e fora de salas de aula, levando em conta o trabalho mediado a partir da perspectiva do aprendizado situado (LAVE e WENGER, 1991). As análises, de cunho qualitativo-interpretativista, se baseiam em dados coletados nos anos 2010 e 2011, durante atividades desenvolvidas colaborativamente com professores de quatro escolas públicas do interior de São Paulo. Os dados consistem de registros realizados a partir de dinâmicas que tiveram como eixo norteador a necessidade de experimentar novas estratégias para o ensino de línguas a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1999; SCHÖN, 2000). As análises apontam para o fato de que a experiência possibilitou momentos de formação profissional baseados numa epistemologia da prática (PIMENTA, 1999) e que o processo de ação-reflexão-ação esteve presente em soluções encontradas pelos licenciandos para enfrentarem problemas ocorridos no contexto. Os resultados evidenciam que o convívio entre professores e licenciandos possibilitou o desenvolvimento de novas estratégias e contribuiu para a constituição identitária de profissionais crítico-reflexivos, possibilitando que fossem re-construídas as visões sobre as culturas envolvidas e que fossem dados os primeiros passos rumo ao estabelecimento de uma parceria mais efetiva entre universidade-escola, que possibilite o desenvolvimento de estratégias diferenciadas para o ensino de línguas, tanto nos cursos de licenciatura quanto no ensino básico.

**Palavras-chave:** ensino, línguas, PIBID

**Abstract:** This paper aims to discuss the importance of school-university partnership in training future language teachers from the results obtained under the Scholarship Program for New Teachers (PIBID-CAPES/UFSCar). The program's goal is to enable undergraduates to experience activities in and out of classrooms, taking into account the work mediated from the perspective of situated learning (LAVE and WENGER, 1991). The analysis of qualitative-interpretative nature, are based on data collected in the years 2010 and 2011, during activities collaboratively with teachers from four public schools in São Paulo. The data consist of records taken from the dynamics that had as a guideline the need to try new strategies for teaching languages from a critical-reflexive perspective (ALMEIDA FILHO, 1999 SCHON, 2000). The analysis points to the fact that the experience allowed moments of vocational training based on an epistemology of practice (PIMENTA, 1999) and that the process of action-reflection-action was present in solutions for undergraduates to address problems in the context. The results show that the interaction between professors and undergraduates enabled the development of new strategies and contributed to the formation of identity in critical and reflective practitioners, enabling them to be re-built the views of the cultures involved and they were the first steps toward establishing a more effective partnership

<sup>1</sup> isadora.gregolin@gmail.com



between university-school, enabling the development of different strategies for language teaching in both undergraduate and basic education.

**Keywords:** teaching, language, PIBID

## 1. Introdução

É possível identificar, no recente histórico das universidades brasileiras, um tipo de parceria com as escolas de educação básica que envolve tomada de decisão, planejamento, execução e avaliação baseados em um movimento unidirecional, no qual a universidade assume as responsabilidades e os logros do trabalho e a escola participa como co-adjuvante. Esse tipo de parceria promoveu, ao longo do tempo, visões sobre as culturas envolvidas que contribuíram para o estabelecimento de estereótipos que inviabilizam um trabalho colaborativo e compartilhado. Nesse cenário, algumas ações extensionistas da universidade, assim como as práticas de ensino e os estágios supervisionados nas escolas, têm se dado muitas vezes sem muita colaboração das escolas, que enxergam em tais ações um movimento de invasão e *perturbação*.

Buscando reverter esse quadro, na aposta de que ensino superior e educação básica possam se desenvolver no contexto brasileiro em parceria, a CAPES, no ano de 2008, lançou como uma de suas políticas de formação de professores o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Ao ser proposto enquanto programa institucional, admitia que cada universidade pudesse adequar seus projetos à realidade local, realizando os ajustes necessários para que a parceria com as escolas possa ser construída no momento da própria escrita do projeto inicial.

Seguindo esse princípio, o projeto institucional do PIBID-UFSCar<sup>2</sup> foi planejado ao longo do ano de 2008, com o trabalho colaborativo entre docentes da universidade e docentes de escolas públicas da região e sua implementação se deu em 2009 com as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Posteriormente, com a abertura de um novo edital pela CAPES em 2009, houve a entrada das áreas de Pedagogia, Educação Musical, Educação Física e Letras nas escolas já participantes, o que contribuiu para que o PIBID-UFSCar pudesse ampliar sua atuação.

---

<sup>2</sup> Para mais informações sobre o PIBID-UFSCar acesse: <http://www.pibid.ufscar.br>



O projeto Institucional do PIBID-UFSCar parte de uma perspectiva histórico-cultural de ensino, que defende a construção do conhecimento como interação mediada por diferentes relações. e pressupõe que o *aprendizado é situado* (LAVE e WENGER, 1991). A partir dessa visão, defende que o conhecimento geral só tem sentido em situações específicas, que pensamentos e ações devem ser considerados no espaço e tempo, em seu caráter social, em contraposição ao conhecimento abstrato e fora de contexto.

Nesse trabalho, apresentamos resultados das análises iniciais de dados coletados a partir de atividades desenvolvidas nos anos de 2010 e 2011 no âmbito do PIBID UFSCar que nos sinalizam possibilidades de reflexões sobre o ensino de línguas a partir de uma perspectiva de trabalho significativo, situado e colaborativo com as escolas. Inicialmente, apresentamos aspectos do subprojeto PIBID- Letras, especialmente a perspectiva adotada. Em seguida, apresentamos os dados e o contexto investigado e as análises, buscando explicitar de que forma tem se dado a constituição identitária de profissionais crítico-reflexivos e a importância da parceria universidade-escola nos processos de formação inicial e continuada de professores de línguas.

## 2. Experimentando estratégias para o ensino de línguas

O subprojeto proposto pela área de Letras da UFSCar baseia-se em uma perspectiva de formação de professores de línguas que necessitam de conhecimento do funcionamento estrutural e social da língua, dos saberes da experiência e da prática (LARROSSA, 2002) bem sucedidos, assim como de conhecimento teórico que o capacite a explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela, buscando desenvolver maneiras e procedimentos que a tornem *mais significativa* no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem.

As ações desenvolvidas pela área de Letras no contexto do PIBID UFSCar norteiam-se pela metodologia da *parceria colaborativa*, buscando um planejamento, execução e avaliação de forma conjunta com professores das escolas e da universidade nos moldes da *pesquisa participante*. Essa metodologia, exposta pelo próprio projeto geral do PIBID-UFSCar, defende que as problemáticas sejam identificadas e definidas por situações e demandas reais e que a intervenção ocorra de forma estratégica para a abordagem dos problemas. Essa perspectiva



apresenta-se como uma forma nova de trabalho, tanto para a escola como para a universidade e tem provocado, no caso específico da área de Letras, a necessidade de (re) construção de práticas tanto na escola como na universidade.

Durante o desenvolvimento de atividades e ações nas escolas, os licenciandos têm realizado registros no formato de diários e portfólios de aprendizagem, que têm servido como ferramenta para reflexão sobre a aprendizagem e como meio de comunicação e interação com orientadores e equipe. Lee (2007) identifica os diários/portfólios em cursos de formação de professores como uma das formas viáveis para a *ativação de processos reflexivos*, uma vez que possibilitam que licenciandos relacionem seus conhecimentos prévios às experiências sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

Neste trabalho, apresentamos análises dos registros realizados por um conjunto de 22 licenciandos em Letras, nos anos de 2010 e 2011, durante atividades desenvolvidas colaborativamente com professores de quatro escolas públicas do interior de São Paulo. As análises, de cunho qualitativo-interpretativista, buscam compreender como são construídas as reflexões dos licenciandos sobre a profissão docente e de que forma o PIBID tem favorecido a (re) construção de novas práticas, dentro e fora da sala de aula de línguas, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (ALMEIDA FILHO, 1999; SCHON, 2000).

### 3. (Re) construção de práticas reflexivas a partir do PIBID-UFSCar

É possível verificar nos registros dos licenciandos aspectos relacionados aos diferentes saberes, momentos e espaços escolares ao longo de sua experiência no PIBID. Em um primeiro momento, os licenciandos demonstram uma alta motivação para ir até as escolas com o ideal de transformar a realidade, repletos de idéias de *atividades comunicativas* com as línguas estrangeiras, de materiais e recursos para o *trabalho com oralidade* em língua materna, com propostas de abordagem dos *aspectos discursivos* das línguas. Os registros apontam que os licenciandos, antes de entrarem nas escolas, possuem uma visão bastante otimista das possibilidades de trabalho com a língua.

A partir das primeiras experiências nas escolas, essa visão entra em contradição com o saber da experiência (LARROSSA, 2002) de professores já em exercício, que vão chamando atenção para os limites das teorias e para os ajustes necessários frente a realidade das escolas. É possível identificar então, nos relatos dos licenciandos, uma postura de conflito e uma



primeira impressão de que os professores da escola são “conformados” por não tentarem “aplicar” as teorias de ensino.

Durante o desenvolvimento das atividades, essa visão vai sendo modificada e os licenciandos vão (re)construindo a visão que possuíam sobre a relação teoria-prática e os registros vão evidenciando a importância de sua inserção no ambiente escolar como forma de “aprender a ser professor”, buscando conciliar os conhecimentos teóricos à descoberta de conhecimentos práticos, como é possível identificar no seguinte excerto:

Tenho percebido também, utilizando-me dos conhecimentos teóricos oferecidos na Universidade, que a *teoria por si em um determinado momento se torna vaga e insuficiente*, ainda que nos ajude muito não podemos nos apoiar somente nelas (...) Cada aluno é individual e possui necessidades específicas. (RBRS, 2010, *grifos nossos*)

Ao referir-se às teorias de ensino-aprendizagem de línguas, um dos licenciandos chama atenção para a necessidade de co-relacionar os conhecimentos teóricos à prática escolar, tema recorrente em diversas pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Ao longo das experiências na escola, os licenciandos do PIBID-UFSCar vão (re)construindo essa relação e algumas práticas na escola a partir do trabalho colaborativo com professores, como é possível identificar nos seguintes relatos:

*Além de ter contato com a realidade educacional* (quando na graduação só vemos essas questões na teoria), temos a oportunidade de perceber como cada professor trabalha, quais os métodos utilizados para lidar com os alunos, tanto nas atividades quanto quando a sala de aula vira um “zumzumzum” em que ninguém se entende. É preciso *aliar os pensamentos e proposições de vários teóricos e ir testando* para ver o que dá certo em cada contexto. (GNS, 2011, *grifos nossos*)

É extremamente enriquecedora uma pré-experiência na docência, *aliar teoria à prática para um melhor desempenho em sala de aula* no futuro, estar em contato com a realidade escolar e seus desafios para poder *rever aquilo que estamos fazendo*. (CLH, 2010, *grifos nossos*)

Na realização das atividades os licenciandos percebem a necessidade de (re)construir os conhecimentos e começam a tratar a relação teoria-prática a partir de uma perspectiva de unidade conforme apontam Candau e Lelis (1990):

A teoria e a prática educativa, nesse enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados





simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles. (CANDAU e LELIS, 1990, p. 59)

Nesse sentido, começam a *perceber* a escola como um espaço para construção de conhecimento, sendo que os professores parceiros PIBID na escola contribuem como co-formadores, como é possível constatar no seguinte excerto:

Outro ponto importante, possibilitado pelo espaço proposto nas reuniões foi a *troca de experiências*, onde cada um expos seus trabalhos individuais, tentando perceber como eles se completavam no sentido de contribuir para o maior rendimento dos alunos e também *melhor funcionamento da escola*. Com isso, as *reuniões na escola XX* se mostraram relevantes no sentido de produzirem um *ambiente propício para a organização de eventos* com a participação de todos os bolsistas da escola. Ao mesmo tempo em que a troca de informações sobre os trabalhos individuais me ajudou na elaboração de minhas atividades para os alunos, tornando-as mais dinâmicas e produtivas. Como um todo, essas reuniões representam um enriquecimento muito grande para o bom desenvolvimento do projeto, colaborando também com a *união do grupo*, que tem se fortalecido mais a cada momento. (R.B.R.S., 2011, *grifos nossos*)

Os relatos evidenciam que o convívio nas escolas proporciona momentos para a construção de uma identidade profissional enquanto professores de língua baseados tanto nas práticas vivenciadas quanto nas práticas discursivas dos professores das escolas. Nesse movimento os licenciandos ora se espelham no discurso pessimista de que “não vale a pena ser professor”, “de que seria melhor desistir enquanto ainda há tempo”, ora se posicionam enquanto professores, assumem uma identidade docente e defendem a profissão, como é possível constatar nos seguintes excertos:

Uma visão geral da minha motivação é sentir que, diferente do que *pensava antes, que estava aprendendo mais do que ensinando*, neste momento do projeto já *sinto um equilíbrio entre o ensinar e o aprender*, de modo que vejo este fato sendo favorável do ponto de vista do *meu desenvolvimento como educador*. (RBRS, 2011, *grifos nossos*).

*Isso é algo que me incomoda muito, porque há bons professores na escola, com vontade de fazer um bom trabalho, mas sem a colaboração dos alunos*. E no fim, a culpa sempre recai sobre os professores e funcionários da escola, a ponto de os alunos reclamarem de todo e de todos, afirmando que não aprenderam nada enquanto estiveram nela. (GLS, 2010, *grifos nossos*)

Um terceiro momento bastante explicitado nos registros dos licenciandos diz respeito à tentativa de teorização sobre a prática, num movimento crítico-investigativo sobre a própria



prática, que busca construir, de forma colaborativa na escola, conhecimentos sobre ensino-aprendizagem de línguas, como é possível observar no seguinte relato:

Levamos atividades que buscavam trabalhar as competências de leitura e interpretação de texto, envolvendo os mais diversos gêneros textuais, visando o letramento do aluno e sua inserção na sociedade por meio destas praticas; além disso, *vemos o letramento como a base para que o aluno sinta-se contemplado enquanto cidadão e para que possa se inserir em outras práticas, posteriormente.* (GNS, 2011, *grifos nossos*)

Como consequência desse movimento crítico-investigativo os licenciandos passaram a assumir uma maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizado também na universidade. Alguns relatos apontam para um maior envolvimento dos alunos em atividades relacionadas à docência, tais como congressos científicos, encontros de professores, participações em reuniões das escolas. Também apontam para uma maior criticidade diante das disciplinas do Curso de Letras, buscando “exemplos de aplicação” para as questões teóricas trabalhadas em sala de aula na universidade, conforme evidenciado pelo seguinte relato:

O PIBID tem sido muito importante para a minha formação no sentido de me antecipar a realidade que viverei no futuro. Isso facilita e melhora a *maneira com que olho meu curso, tentando buscar a utilização prática em cada teoria estudada, ao mesmo tempo em que tento perceber suas limitações no cotidiano do ensino.* Penso que tal visão não seria permitida se a prática só viesse após a minha formação.” (RBRS, 2011, *grifos nossos*)

As ações desenvolvidas no âmbito do PIBID-UFSCar têm favorecido a (re)construção de várias práticas (de linguagem) dos alunos e professores das escolas e dos licenciandos e professores da universidade.

São exemplos de ações que contribuíram com a modificação de práticas dos alunos nas escolas os projetos de jornal, jornal-mural e blog, que possibilitaram a produção linguística significativa dos alunos e o envolvimento em atividades de interpretação e produção textuais.

Também contribuíram para a sensibilização dos alunos as intervenções nas feiras de divulgação científica e as oficinas de produção textual oferecidas pelos licenciandos, que buscaram despertar a consciência dos alunos para os efeitos discursivos e para a importância e relevância dos estudos de línguas na sociedade contemporânea.



Após o início das atividades alguns espaços das escolas começaram a ser utilizados para que os alunos pudessem imprimir suas marcas, como é o caso dos cartazes com informações, anúncios e solicitações, evidenciando que o objetivo de trabalhar as funções sociais do uso da língua havia sido cumprido, uma vez que as novas práticas de linguagem dos alunos nos explicitavam o resultado, conforme ilustram as seguintes imagens:



Ao mesmo tempo, as escolas viram-se diante da necessidade de (re)organizarem-se para que as atividades pudessem ser desenvolvidas. O engajamento de professores das escolas contribuiu para que as atividades de língua fossem planejadas, implementadas e avaliadas de forma colaborativa e que o trabalho reflexivo pudesse ocorrer. Nesse sentido, ao discutirmos em equipe planejamentos de atividades de língua, eram discutidas questões como os objetivos de ensino de língua, recursos e materiais, métodos e enfoques, formas de avaliação, dentre outros, com a finalidade de confrontarmos as práticas dos professores a propostas teóricas, fugindo de uma reflexão meramente sobre a prática ou meramente de aplicação de teorias.

Partindo de uma perspectiva que considera a transformação dos conteúdos lingüísticos em objetos de ensino, utilizamo-nos do conceito de transposição didática (BRONCKART, 2010), que propõe que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula devem estar pautadas por teorias que as sustentem. Dessa forma, ao definirmos as atividades e ações no âmbito do ensino de línguas, compartilhamos com as idéias de Bronckart (2010) de que:

O princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, tal como definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que a teoria deve estar a serviço desses objetivos sociopolíticos. Isso significa que não devemos simplesmente “aplicar” as teorias ao ensino (*rejeição ao aplicacionismo*), mas, ao contrário,





*escolher* elementos teóricos que pareçam ser úteis e *adaptá-los* no quadro dos programas e dos métodos de ensino (princípio da *transposição didática*). (p.9)

Nesse sentido, buscamos sempre compartilhar com os professores parceiros nas escolas a preocupação em pautar as atividades nos seguintes objetivos propostos pelos PCNs (1997):

...as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o *uso da linguagem*. (...) a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como *objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la* apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (p. 18-19, grifos nossos)

Nesse sentido, os professores em exercício puderam (re)construir práticas de ensino de línguas pautados em discussões ocorridas nas escolas e na universidade em colaboração com os licenciandos, o que certamente contribuiu com a continuidade de formação desses professores. Outro movimento interessante de (re)construção de práticas dos professores foi a participação da equipe da universidade nas reuniões pedagógicas e de planejamento das escolas, o que favoreceu uma maior aproximação entre as culturas.

Durante a implementação das ações houve também um movimento de (re)construção de práticas dos docentes da universidade, que puderam desenvolver maior respeito pelo espaço escolar e pelo planejamento dos professores das escolas, numa aproximação que tentou situá-los e como parceiros intelectuais da universidade e não mais como apenas executores de projetos.

Por meio da reflexão, análise e problematização de situações práticas do cotidiano da sala de aula de línguas, o processo de ação-reflexão-ação esteve presente nas soluções encontradas pelos licenciandos para resolução de problemas. Os resultados alcançados evidenciam que a experiência de convívio no ambiente de escola pública entre licenciandos e professores possibilitou o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre aspectos relacionados à docência, o que contribuiu para a constituição identitária de futuros profissionais críticos-reflexivos e o amadurecimento, por parte dos universitários, de questionamentos teóricos que envolviam o ensino nas instituições públicas e que agora também estão sendo, de certa forma, vivenciadas de maneira prática.



O processo reflexivo vivenciado pela equipe PIBID nas escolas permitiu reconhecer que “a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001). Nos contextos investigados foi possível experimentar situações nas quais os *professores assumiam o papel de produtores de conhecimento sobre suas práticas* e não somente eram consumidores de teorias geradas por um pesquisador externo.

O PIBID-UFSCar tem possibilitado reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores e não somente expõe os licenciandos às teorias, mas também fornece os instrumentos necessários para que eles possam depreender sentidos dessas teorias, em situações reais de ensino, a fim de tornar a dimensão teórica menos abstrata, sem desconsiderar a importância dessas teorias. Nesse sentido, a reflexão no contexto educacional envolve a substituição do conhecimento pedagógico por perguntas que decorrem da prática pedagógica (CELANI, 2003).

Por outro lado, a experiência profissional é considerada como parte importante, mas não suficiente, do processo de desenvolvimento na carreira docente. Como aponta Pimenta (2002), a experiência profissional tem um importante papel na formação do professor e no ensino, mas não é a fonte única de construção do saber. As experiências colaborativas entre licenciandos e professores em exercício evidenciam esse aspecto e a importância desse tipo de vivência durante o período de formação de futuros professores. Concordamos com Geraldi (1996, p.73) quando este afirma que “o desafio é não transformar o ensino em mera transmissão de saberes e conhecimentos, mas que queiram implementar uma educação cujo objetivo essencial é “aprender a aprender”.

A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto do PIBID-UFSCar tem viabilizado a conscientização dos professores sobre “os princípios que fundamentam suas ações” em sala de aula, permitindo que “expandam o repertório de técnicas” e estratégias, questionem a compreensão sobre o referido processo e orientem as escolhas de maneira bem sustentada (LARSEN-FREEMAN, 1993). Essa *postura reflexiva* vem permitindo que os futuros professores busquem subsídios necessários para (re)construírem constantemente suas práticas.



## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em: 16/Jul/2011.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Série**. 1999. Online, <<http://www.mec.gov.br>>
- BRONCKART, J.P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R. MATENCIO, M.L.M. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- \_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência proferida na PUC-SP. 11/06/2010. (Mimeo).
- CANDAU, V.M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Rumo a uma nova didática**. 3ª Ed. Petrópolis: vozes, 1990.
- CELANI, M.A.A. (Org) **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A.(Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- LARSEN-FREEMAN, D. Foreign Language Teaching Methodology and Language teacher Education. **Plenary Address at AILA**, Amsterdam, August, 1993.
- LEE, I. Preparing Pre-Service English Teachers for Reflective Practice. **ELT Journal**. Oxford, v. 61, n. 4. p.321-329. 2007.
- MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: Edusc, 2002.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.



PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 17-51.

ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº11, 1999.

VIGOTSKI, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Pontes, 1998.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 5, p. 153-159, 2000/2001