



## A implementação de um curso de reflexão crítica na formação de professoras(es) graduandas(os) em Letras e sua repercussão

Hélvio Frank de Oliveira<sup>1</sup>  
(UEG/UFG)

**Resumo:** Esta comunicação tem por objetivo analisar a implementação e a repercussão de um curso de reflexão crítica ministrado para professoras(es) graduandas(os) de um curso de Letras (Português/Inglês) de uma universidade estadual pública do interior de Goiás. A investigação, que envolveu seis alunas e dois alunos – participantes, segue o paradigma qualitativo de pesquisa, pautado pelos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa e permeia os conceitos de reflexão, reflexão crítica e reflexão crítica colaborativa na formação de professoras/es de línguas. Os dados foram coletados no período de 26 de março a 02 de julho de 2010, no decorrer das sessenta horas do curso implementado, por meio de notas de campo, questionários abertos, gravação de áudio, narrativas multimídia e escrita, sessão reflexiva e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostram a importância da criação do referido curso durante a graduação, em que as/os participantes, dialogando sobre suas experiências de ensinar e colaborando umas/ns com as/os outras/os na reflexão crítica sobre tais vivências, fortaleceram suas ações docentes, as quais passaram a ser ponderadas e problematizadas à luz do contexto sócio-histórico. E, com isso, abrandou o tecnicismo presente naquele processo de formação, alcançando a dimensão da reflexão crítica no ensino de línguas.

**Palavras-chave:** formação de professoras/es; reflexão crítica; língua estrangeira (inglês).

**Abstract:** This research claims to analyze the implementation and repercussion of a critical reflection course taught to students from the last period of Letras graduation at a public University in Goiás. The investigation, in which six female students and two male students have participated, is configurated by a critical-collaborative action-research of a qualitative paradigm. It explores the concepts of reflection, critical reflection and collaborative critical reflection in English teacher education. The data were collected from March 26 to July 02, 2010, during sixty hours of that course, using classroom observation notes, opened questionnaires, audio recording, multimedia and written narratives, reflective session and semistructured interviews. The results show the importance of creating courses as it during graduation, in which participants, using their teaching experiences, collaborate each another with critical reflections on these experiences and fortify themselves. These new actions might be reflected under the sociocultural context. And, through these activities, they may reduce the tecnicism recurrent in that teacher education context and achieve the deepest critical reflection in English language teaching.

**Keywords:** teacher education; critical reflection; foreign language (English).

---

<sup>1</sup> helviofrank@hotmail.com



## **1. Introdução**

Sabemos que o conceito de reflexão na formação não é recente (cf. DEWEY, 1933, 1959; SCHÖN, 1983, dentre outros). Durante décadas, houve muitas discussões acerca de assuntos relacionados à formação do professor em que muitos autores e autoras refletiram sobre a importância desse construto (BARTLETT, 1990; MOITA LOPES, 1996).

Nas últimas décadas, podemos dizer que a propagação do conceito reflexão na formação, juntamente com os pressupostos instaurados pela pedagogia crítica (FREIRE, 2006; GIROUX, 1999), apontou a reflexão e o ensino crítico como possibilidade de fazer do processo de ensino e aprendizagem (de línguas) um processo mais justo, igualitário e constitutivo do cidadão. Desse modo, alguns trabalhos recentes têm apresentado a extrema relevância da reflexão crítica dentro dos assuntos relacionados à formação do professor de línguas estrangeiras, dentre os quais cito o estudo de Pessoa e Borelli (2010).

Assim como essas autoras, acredito que a formação do professor deve buscar teorizar sobre o processo de construção de conhecimento de reflexão crítica vivenciado em sala de aula como forma de mapear e explorar caminhos especialmente contextuais de ensinar, a fim de promover o sucesso na aprendizagem das alunas e alunos. Em outras palavras, a formação do professor deve expungir o emblema tecnicista, alcançar as dimensões social, política, cultural, identitária, histórica, dentre outras (PENNYCOOK, 2004). Além disso, nas palavras de Vieira-Abrahão (2010), essa formação deve habitar na graduação e não apenas se instalar nas discussões teóricas de cursos de formação continuada ou pós-graduação.

Contemplando as declarações de Celani (2001), compreendo que tímidas iniciativas têm sido efetivadas para a consolidação de uma formação reflexiva que cumpra os critérios expedidos pelos documentos oficiais de Educação. Não podemos, de fato, estar mais à mercê de uma formação positivista oferecida pela academia e estimuladora da passividade nessa construção. Igualmente, não podemos estabelecer uma formação calcada nas condições tecnicistas de ensino de línguas. A língua estrangeira (inglês), como qualquer outra língua, é um instrumento político e social, por meio do qual, atores professores e alunos em sala de



aula se apresentam ao mundo. Por isso, a dimensão da reflexão crítica na formação de professores precisa enriquecer as salas de licenciatura.

Giroux (1991 *apud* CONTRERAS, 2002) valoriza a adesão docente à teoria crítica, a fim de transcender os limites de suas próprias categorias. Os professores, segundo o autor, precisam ser críticos a ponto de exceder o questionar dos próprios conceitos e ultrapassar as concepções sobre ensino, escola, sociedade etc., e, a partir disso, transformar as práticas (e pensamentos) dominantes, sob a pretensão de uma sociedade mais justa e democrática. Com isso, seus alunos, automaticamente, terão a chance de se tornarem críticos, ativos e construtores de uma vida mais digna e promissora.

A reflexão crítica, de acordo com Contreras (2002), não cogita a superação das diferenças sociais existentes, todavia, já que o conhecimento é conflituoso e parcial, ele deve ser problematizado, na tentativa de que haja mútua consciência e reconhecimento de interesses e perspectivas. Compreendo que a dimensão política representada na sala de aula pode ser um caminho para nos tornarmos mais humanos e mais verdadeiros, transformando o treinamento em formação.

Também, convergindo com Garcia (1999), observo que essa formação pode se referir a uma função social de transmissão de saberes, isto é, a um exercício social em benefício da cultura dominante. Além disso, ela pode ser caracterizada como um processo através do qual o indivíduo se desenvolve e se estrutura, em consonância com as representações e competências que possuem. Trata-se, sobretudo, de um processo relacional envolvendo teoria, prática e mudança pessoal. Diante disso, o objetivo deste artigo é identificar e analisar a implementação e a repercussão de um curso de reflexão crítica na formação de professores de LE (inglês) em um curso de graduação em Letras (Português/Inglês).

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 Desvelando os conceitos de reflexão e crítica na formação de professores de inglês**



Dewey (1933), um dos precursores do termo reflexão, introduziu o conceito em oposição à ação rotineira. O autor estabeleceu que a ação reflexiva seria uma forma de investigar voluntária, ativa, persistente e cuidadosamente a prática, e/ou a abordagem de ensinar em que acredita e/ou se justifica/conduz o fazer pedagógico.

Baseada nas concepções de Dewey (1933, 1959), a teoria de Schön (1983) sobre reflexão foi perpetuada na área de Educação. Entre outros aspectos, esse autor destaca a importância de se discutir a formação profissional de professores sustentada numa epistemologia da prática. Entretanto, assevera Smyth (1992), Schön (1983) retomou e pouco acrescentou sobre os conceitos de reflexão disseminados por Dewey (1933, 1959).

Podemos perceber que as maneiras de conceber reflexão, até então, estiveram relacionadas apenas à perspectiva de compreender sobre teorias formais e história das ações, sem a pretensão de transformação social, a partir da compreensão de tais aspectos. A esse respeito, alguns estudos passaram a sugerir a prática reflexiva e até mesmo sua efetivação, conforme Dutra e Mello (2001).

Smyth (1991c, p. 122) foi um dos primeiros a sistematizar e propor a reflexão crítica, levando em consideração quatro formas de ação baseadas na pedagogia de Freire (2008). São elas, “descrever” (Quais as minhas práticas), “informar” (Que teorias exprimem as minhas práticas), “confrontar” (Quais são as causas?), e “reconstruir” (Eu deveria mudar?). Para ele, a reflexão crítica é estabelecida pelo envolvimento pessoal, investigativo e questionador da prática, como forma de repensar a ação, mantendo ou mudando-a. E os tipos de ação apontados por ele são estabelecidos de modo a confrontar teoria e prática, o que, em sua opinião, se converteria em uma possibilidade de emancipação. Além disso, Smyth (1992) indica que as ações de reflexão crítica só podem ser encontradas em situações cujo ambiente seja propício para o seu desenvolvimento.

Smyth (1992) afirma ainda que é necessária a reflexão crítica das experiências a partir das formas de ensinar do professor, bem como uma análise sobre as intuições ou fatos que o levaram a assumir tais práticas. É no processo de formação que existe o questionamento da experiência de uma atitude por parte dos professores e, assim, a compreensão dos próprios enquanto sujeitos da realidade vivida.



## **2.2 Revisitando os conceitos da pedagogia crítica**

As postulações de Freire (2008) ocupam um espaço relevante dentro dos pressupostos da pedagogia crítica nas décadas de 70 e 80. Em sua obra, ele enfatiza a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente, que não pode ser distanciada da prática. Aliás, é exatamente essa perspectiva teórica ligada à prática que configura o processo de formação de educadores em suas concepções. Tais aspectos promoveriam um ensino cujo propósito não fosse o de transmitir conhecimento, e sim, o de criar possibilidades para produção e construção do saber dialógico.

Giroux (1999), crítico cultural, por sua vez, aponta que a tarefa de educar deve se concentrar em conferir ao aluno oportunidades de assumir sua voz e, consequentemente, garantir inserção social. Essa prática de abertura crítica permitiria, ainda, sua atuação na própria formação (autonomia), o fortalecimento para resistir aos discursos hegemônicos, a capacidade de romper com as imposições de grupos opressivos, a percepção e o questionamento sobre a relação de hierarquia e de injustiça sociais existentes com o intuito de transformação.

A representação do professor dentro dessa perspectiva pedagógica crítica apontada por Giroux (1999) estaria calcada na humildade do professor em reconhecer a sua função de colaborador e não a de detentor do conhecimento. Em convergência às afirmativas de Freire (2006), trataria de uma concepção de educação problematizadora/dialógica que rompesse com a forma verticalizada da educação bancária/não crítica.

## **2.3 A importância da reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de línguas**

Para Freire (2008), formar alunas e alunos não consiste em treiná-las(os). Transpondo essa noção para o contexto de formação, “formar professores” seria sinal de oportunizar momentos de transformação e re-significação da prática educacional, o que nos



remete a um processo de emancipação. Isso porque, ao refletir criticamente, o professor em formação, no caso, pode expressar e relacionar seu pensar e agir de acordo com as situações históricas discutidas/vividas.

Estendendo essas considerações ao processo de ensinar língua estrangeira, refletir de forma crítica, ainda, auxiliaria o professor na conscientização de que os fatores que circundam o processo educacional não são neutros e, por isso, revelam interesses humanos, políticos, sociais e culturais, dentre outros. Nesse sentido, a análise e o movimento da reflexão crítica seriam

[...] uma possibilidade de emancipação para o professor, uma vez que não haveria uma simples sujeição às teorias formais, mas uma confrontação entre objetivos, prática e teoria (e vice-versa) e o contexto particular de ação. (MAGALHÃES e LIBERALI, 2004, p. 108)

De acordo com essas autoras, a formação de profissionais críticas e críticos deve ser realizada através de um processo colaborativo de discussões sobre assuntos inerentes ao contexto escolar de ensino-aprendizagem. Nesse espaço de formação de professores, as experiências são descritas, discutidas e interpretadas utilizando ações de linguagem. Isso porque a problemática da formação é compreendida como uma prática discursiva, social, histórica e culturalmente situada, em que, por meio das interações provenientes das(os) praticantes de um dado contexto, ocorre a construção das subjetividades.

Smyth (1991 a, b & c) já nos convidava a pensar sobre a importância da colaboração entre profissionais docentes para sua formação e reflexão crítica, e mais do que isso, sobre a importância da mudança a partir dessas reflexões, como vimos. Segundo o autor, com colaboração, os professores podem empregar a supervisão clínica (*clinical supervision*) como uma forma educativa de redescobrir antecedentes históricos mantidos vivos no presente, bem como contradições contemporâneas que impedem e frustram a possível mudança.

A supervisão clínica, cabe mencionar, é caracterizada pela colaboração entre e professores com vistas ao aperfeiçoamento da prática docente a partir de observações e análises das situações reais de ensino. Seu ciclo perfaz quatro momentos: a conferência da





pré-observação, a observação, a análise e a conferência de pós-observação. Sua instauração, conforme Smyth (1991b & c), pode ocasionar a criatividade, uma vez que a supervisão clínica não impõe modelos e nem obriga o emprego de técnicas rígidas, e sim a oportunidade de ouvir o outro.

Conforme Magalhães (1994), a colaboração na reflexão pode surtir o efeito desejado se compreendermos que essas ações permitem pensar e analisar as experiências vividas, propiciando, com isso, a descoberta de interpretações que professores carregam de seu mundo ideológico, bem como avaliação, julgamentos e consciência necessários e questionáveis de uma prática.

Contreras (2002) salienta que a colaboração entre professores é fator primordial para desenvolver e/ou transcender a reflexão crítica. É por meio dessa interação pedagógica que eles problematizam situações que julgam certas e, com a dinâmica social discursiva, elas passam a ser contornadas de novas possibilidades reais de experiências. Aliás, para o autor, é exatamente esse o ponto chave da reflexão crítica: a consciência do professor de que as artimanhas da prática pedagógica não oferecem bases firmes, seguras ou unificadas para todos os envolvidos, sendo, para cada caso, uma forma de tratamento.

### 3. Metodologia da pesquisa

Este estudo é pautado pelos pressupostos da pesquisa-ação crítico colaborativa, sugerida por Pimenta (2006). Segundo a autora, trata-se de uma técnica de pesquisa *com* os participantes no contexto escolar (grifo meu). Porque esse método de investigação concede às/aos participantes possibilidades de colaboração e de mudanças emancipatórias, a partir da análise de suas práticas pedagógicas realizadas, e, ainda, o fortalecimento e a compreensão mútua entre as/os participantes ao discutir colaborativamente sobre os eventos.

Os dados foram coletados no decorrer do curso criado e desenvolvido paralelo às aulas da disciplina de Estágio Supervisionado de LE (inglês) 2, no período vespertino. O curso



foi ministrado por mim, professor pesquisador, e teve a duração de 60 horas, sendo 15 encontros semanais de 4 horas cada, e contando com a participação voluntária de oito alunos matriculados no quarto ano de graduação em Letras (Português/Inglês), portanto, professores em formação. Optei por considerar apenas os recortes dos vários momentos e instrumentos que, quando triangulados, nortearam o objetivo deste artigo. Todos os excertos das gravações em áudio foram transcritos com base em Marcuschi (1991).

Esses encontros (E1, E2, ... E15) foram bastante variados e se caracterizaram por: leitura prévia e discussão de teorias lidas. E com o avanço dos encontros, tarefas práticas propostas: apresentação de conteúdos críticos propostos por livros didáticos, produção de narrativas multimídia sobre experiências críticas de ensinar durante o Estágio docente obrigatório, análise de vídeo de alguns eventos críticos ocorridos/gravados durante a própria regência em escolas públicas de ensino médio, mediante autorização dos envolvidos, elaboração e defesa de projetos críticos de intervenção no contexto, conversas/depoimentos sobre o curso findado. E os instrumentos utilizados para fundamentar cada etapa foram notas de campo, questionários abertos, gravação em áudio, sessões reflexivas individuais e entrevista coletiva.

A seguir, apresento o programa de atividades do curso por meio de um quadro constando, de forma sintética, o cronograma e a utilização dos instrumentos de coleta de dados:

Quadro 1		
Data (Encontro)	Atividade	Intrumentos de coleta utilizados
(1)	1. Discussão: professor reflexivo e professor tecnícista. Textos: Zeichner e Liston (1996).	Notas de campo (NC)
(2)	1. Discussão: Pedagogia da autonomia. Texto: Freire (2008).	NC





(3)	1. Discussão: A formação crítica. Texto: Contreras (2002).	NC
(4)	1. Discussão: colaboração crítica na reflexão e formação do professor. Texto: Smyth (1991a, b & c).	NC
(5)	1. Discussão: Linguística aplicada crítica. Texto: Pennycook (1998).	NC
(6)	1. Discussão: Análise crítica do discurso. Texto do Fairclough (2001).	NC
(7)	1. Discussão: Ensino de inglês na atualidade. Texto: Cox e Assis-Peterson (2008) e Lin (1999).	NC
(8)	1. Discussão: Reflexão sobre crenças de ensinar/aprender LE em contextos públicos. Texto de Barcelos (2004).	NC
(9)	1. Discussão: Pesquisa crítica na formação do professor de LE. Texto: Mateus (2009) e Moita Lopes (2006).	NC
(10)	1. Discussão: Formação crítica do professor de línguas. Texto: Hawking e Norton (2009).	1. NC 2. Questionário aberto
(11)	1. Apresentação e discussão: Conteúdos de livros didáticos. 2. Discussão: Práticas discursivas. Texto: Moita Lopes (2003).	1. Corpus 2. Gravação coletiva de áudio
(12)	1. Produção e leitura de narrativas críticas.	1. Narrativas multimídias e/ou escritas. 2. Gravação coletiva



		em áudio.
(13)	1. Sessões reflexivas sobre experiências de ensino de inglês dos participantes.	1. Gravação em vídeo (recortes). 2. Sessão reflexiva
(14)	1. Apresentação de projetos críticos elaborados.	1. Corpus 2. Gravação coletiva em áudio
(15)	1. Sentimentos dos participantes sobre o curso.	Entrevista semiestruturada individual e coletiva.

**Atividades desenvolvidas ao longo do curso criado**

#### 4. Análise dos dados

Nas semanas iniciais do curso, percebi que o conceito de reflexão crítica estava sendo instaurado nas reflexões das(os) participantes à medida que as discussões iam acontecendo. Pude verificar essa novidade de conceito entre as(os) participantes, as(os) quais se abasteciam das teorias discutidas e indicadas pela ementa para referenciar aos exemplos, às práticas desenvolvidas, enfim, às experiências de ensinar durante a formação. Contudo, tratava de um construto muito recente para elas e eles, conforme observei em notas de campo:

[01] Percebo que eles compreendem a importância da reflexão crítica, todavia eles têm que assimilar com mais precisão esses conceitos. Alguns deles até compreendem a dimensão, mas na hora de expor exemplos, como Penélope fez hoje, eles não conseguem elencar com muita profundidade esses enigmas da reflexão crítica. Mas acho legal a forma como as leituras têm despertado isso neles. Já Samya percebeu a grande sacada nesse encontro: entender um dos emblemas da crítica – os fatores políticos do ensino de inglês [...]. (E3 – Nota de campo – 09/04/2010)



Na última nota de campo relatada, percebi o quanto as(os) participantes avançaram nos conceitos e exemplificações sobre a reflexão crítica. Mais do que isso, o quanto eles estavam simpáticos à nova postura de reflexão crítica possivelmente a ser adotada em sua abordagem de ensinar:

[02] [...] Hoje fiquei muito impressionado com a destreza de Denis e Penélope ao relacionar o momento crítico da experiência de ensino vivida por Samya nos pontos-chaves da teoria de Hawkins e Norton (2009). Parece-me que os alunos estão muito simpáticos e sábios em relação à reflexão crítica. Falo isso porque Samya tem demonstrado que está praticando em sua escola alguns conceitos de reflexão crítica assimilados aqui. Estou aprendendo muito com os exemplos dela e de outros alunos aqui. (E10 – Nota de campo – 28/05/2010)

A partir dos relatos obtidos com a aplicação dos questionários no E10, também pude confirmar como esses alunos estavam lidando com esses novos conceitos sobre reflexão crítica na formação, discutidos durante as primeiras reuniões. Vejamos os excertos e, em seguida, os comentários.

[03] [...] [o conceito de reflexão crítica na formação] é algo muito novo para mim. É como se tudo que eu tivesse aprendido até aqui fosse por água abaixo. É uma nova visão que eu encaro como **desafio**, mas na realidade é algo preocupante. Principalmente quando sabemos do nosso verdadeiro papel e do nosso verdadeiro **poder de influência** para o bem ou para o mal. (E10 – Paola – Questionário socioeconômico – 28/05/2010, grifos meus)

[04] [...] Eu não me considero um professor crítico. Pelo menos nunca tive a dimensão desse “ser” crítico reflexivo durante o tempo que estou aqui [na graduação]. Acho tudo novo, porém muito importante. Porque hoje sei que minhas adoções ao estilo de ensinar estão sob fortes influências, inclusive de **influências políticas**, que antes nunca tinha me importado[...]

(E10 – Carlos – Questionário socioeconômico, – 28/05/2010, grifo meu)



[05] 'A reflexão crítica tem vários aspectos importantes [na formação do professor]. Entre eles, o mais interessante que acho é o **pacto de fidelidade** que o verdadeiro professor faz com seu diploma. Não consigo pensar em um professor reflexivo crítico que não **ame ensinar** e estar em derredor dos muros de uma Instituição para buscar, aprender, ensinar[...]'

(E10 – Denis – Questionário socioeconômico – 28/05/2010, grifos meu)

[06] 'Tem me movido fortemente. E depois que entendemos o que é ser crítico, começamos a **rever todo tempo nossa prática**. Só que com **olhares muito mais amplos sobre os casos**. Eu fico me perguntando sobre quantas vezes fui tecnicista. Ano passado, aprendi todos os métodos e metodologias de ensino de língua estrangeira nas aulas, e de nada vai adiantar se eu não conciliar as oportunidades que acontecem no meu dia-a-dia para refletir e discutir com meus alunos sobre elas. Isso também é língua! Porque isso faz parte da gente! Mas, antes, eu só preocupava com o vocabulário do livro e esquecia da realidade dos meus alunos'.

(E10 – Penélope – Questionário socioeconômico – 28/05/2010, grifos meus)

De modo geral, observei que o curso ministrado serviu como forma de provocação e, naturalmente, mudou concepções de muitos professores em formação. Através dos relatos anteriores, foi possível verificar que os respaldos teóricos estudados e as discussões ao longo das reuniões geraram interessantes momentos de reflexão crítica acerca da prática dos participantes.

Paola descreveu sobre a mudança de suas concepções pedagógicas e, ao mesmo tempo, alegou que a reflexão crítica na formação, conceito novo para ela, consistia em um desafio “obrigatório” de aplicação. Ela esteve convicta sobre o poder de influência que professor exerce nas relações com seus alunos em sala de aula. É importante mencionar que a consciência sobre a dimensão política ocupada pelo professor também é considerada por Moita Lopes (2003), que inclui questões culturais, históricas, contextuais, identitárias etc. movimentando o processo de aprender línguas.

Já Carlos não se considera um professor crítico. Porém observa, assim como a participante Penélope, que o conceito crítico equivale ao fato de o professor se conscientizar e analisar suas próprias crenças e ações efetivadas ao ensinar. Essa característica, vale lembrar,



é discutida por Dewey (1938), que observa a importância de o professor rever suas crenças e, quando necessário, mudar sua forma de ensinar.

Em relação a Denis, podemos notar que o participante, ao descrever sobre o que seria a reflexão crítica, faz alusão às quatro atitudes do professor reflexivo já delineadas por Dewey (1933, 1959) e descritas anteriormente. O participante ainda reflete que são tais características que propiciarão a vontade e, conseqüentemente, a busca do professor pela melhoria na formação como forma de compromisso e responsabilidade com aquilo que faz.

Durante os quatro anos em que tenho trabalhado com formação de professores na graduação, é a primeira vez que vejo a difusão de conceitos reflexivos e críticos tão bem mapeados e discutidos por alunos interessados em mudanças.

No que tange à análise crítica de conteúdos dos livros didáticos, as participantes Samya e Pénélope apresentaram em slides algumas inferências críticas acerca da unidade 15, *Why are we so fat?* (Por que estamos tão gordos?), do livro *Prime Time*, de Amadeu Marques. Para facilitar a contextualização, a unidade do livro trazia uma concepção de que ser gordo era algo apenas caracterizado por hábitos e estilo de vida não saudáveis. Desse modo, as pessoas precisariam emagrecer correndo na esteira e as ilustrações dessa lição comparavam alguns estereótipos: a figura de uma pessoa gorda e sem disposição com a figura de uma pessoa magra e com vigor.

Em meio às interações colaborativas e tais considerações, Samya, que já é professora em serviço, descreveu sua prática de ensino anterior em que usava o mesmo conteúdo proposto pelo livro didático e a confrontou com reflexões críticas:

[07]

Samya: '[...] Mas é basicamente isso, gente, porque eu passei por um momento muito difícil, triste, no ano passado n[a escola em que trabalho]. A [Pénélope] sabe bem disso, eu contei pra ela, porque essa unidade, ela apresenta algumas noções de protótipos, os desenhos mostram isso, vocês acabaram de ver, que a gente tem que ser magro, e que gordo, ser gordo, é sinal de doença. O vocabulário aprendido na lição é do *must*, você deve perder peso, deve! Obrigação! Só que tinha uma bendita de uma aluna lá, que era bem for-ti-nha.

Penélope: [Gorda!



Samya: [É! Gorda! Vamos ser mais críticos, né!? Eu a deixei muito decepcionada! Só que vocês sabem como é escola particular), a mãe dela foi lá e veio me dizer algo que, até então, eu não sabia: a menina gorda tomava re-mé-di-os, por causa de uma doença crônica que ela tinha. O remédio a fazia ficar inchada, gorda. Era um medicamento muito forte e o pior: eu não sabia disso! E eu lembro bem sobre o quanto os meninos a zoavam, e eu nunca fiz nada. Porque eu só tenho essa reflexão hoje! Quando eu entrar nessa unidade lá com eles, com o segundo ano, é outra turma, né!?, se bem que tem dois gordinhos lá também, mas acho que mesmo se não tivesse, eu acho que a gente tem que abordar isso de uma forma diferente e crítica! Isso que o livro impõe é um discurso que vem por trás dele, né!? A gente tem que passar a perceber essas questões, tem que mudar a nossa forma de transmitir conceitos, falo assim, de pegar tudo que o livro expõe e achar que tá certo e pronto! Isso é sério! Observar mundos e também que cada pessoa vive um mundo diferente!

(E11 – Gravação em áudio, dia 04/06/2010)

Com base no relato de Samya, é interessante notar que a participante somente se atentou para o quanto suas ações em sala de aula contribuíam para questionar os insumos do livro didático, depois de conhecer a reflexão crítica e de se conscientizar sobre o papel do professor em sala de aula como modificador ou perpetuador de práticas existentes.

Moita Lopes (2003, p. 46) observa que compreender esse e outros tipos de discursos presentes no ensino de LE (inglês) equivale a desconstruir e “colaborar na articulação de outros discursos/significados sobre a vida humana”. Samya passou a ter essa percepção crítica após os encontros do curso. Ela percebeu que os insumos provenientes do livro didático configuram uma transmissão discursiva muitas vezes não crítica ao abstrair conceitos socioculturais importantes de discutir criticamente em aula de língua estrangeira, tais como diferenças sociais.

A narrativa multimídia de Denis descreve e, ao mesmo tempo, retrata sobre a experiência de ensino por ele vivenciada. O mais interessante de tudo foi sua transformação pessoal após o curso implementado, como ele mesmo relata:

[08] ‘[...] Nunca vou me esquecer do dia em que levei frutas naturais para a sala de aula e o [professor formador] a me observar durante a aula prova de Estágio. A única coisa que sei é que se vivesse situação semelhante novamente, eu jamais faria igual. Início de março/ 2010. Estava em uma sala de alunos de primeiro ano do ensino





médio, em uma tarde quente e agitada, em um recinto cheirando a hormônios. Ao apresentar o vocabulário sobre *Fruits*, um aluno me olha torto, uma aluna olha para a parede, alguém joga um aviõzinho de papel no quadro-negro, [o professor formador] também me olha como se quisesse me dizer: “está percebendo?”, escuto murmúrios de “hummm, boiola”... Tudo fluía até eu pegar uma banana para exemplificar. Quando a pego e apresento o seu vocabulário, então ouço em bom tom: “*Do you like this fruit, teacher?*”. Volto-me para a banana e observo a forma com que meus dedos a seguravam. Fiquei roxo, vermelho. Isso para não dizer rosa. Sim, eu tinha preconceito sobre mim mesmo. E talvez nunca ousasse escolher a cor rosa, porque ela poderia denunciar algo muito forte sobre mim que eu não quisesse ou não pudesse “enxergar”. Respirei fundo. Talvez por isso! Continuei a exposição de vocabulário. Aquilo parecia me perseguir justo em um dia avaliativo. Outra vez, o mesmo aluno insiste ao perceber que não lhe respondi nada. Dessa vez, bem toante “*Teacher, are you fruit?*”. Todos os seus colegas entenderam e riram. Eu também entendi muito bem o que ele queria me perguntar. E era a chance de aproveitar um novo vocabulário para ensiná-lo, porque *fruit* não poderia significar viado em inglês. É uma espécie de metáfora. Eu não fiz nada. Ignorei. E hoje me envergonho da postura ridícula que assumi perante todos. Porque hoje estou conhecendo o que é ser professor de línguas. Mesmo que precisasse de um planejamento antecipado, noções sobre diversidade poderiam ter sido apresentadas naquele espaço. E eu sei que alcançariam negros, gordos, gays e pobres naquela turma. No decorrer desses dias, eu percebo que tenho mudado. Eu jamais serei o mesmo. Os alunos precisam entender sobre os problemas que circundam a vida social deles. Precisam sentir a dimensão das coisas. Nem sei se posso chamar de aulas as reuniões que temos dividido aqui, as experiências de formação, porque me fazem tão bem. Talvez seja por isso a má concepção que tenho de que aula é algo obrigatório. E elas deveriam ser prazerosas. Mas, para isso, elas deveriam partir de algo dentro nós. [...]

E12 – Narrativa multimídia de Denis – lida em 11/06/2010)

Podemos depreender que as aulas de reflexão crítica na formação, através do contato colaborativo com participantes que se enquadravam no perfil de professores graduandos, concederam a oportunidade de voz ao participante. De forma espontânea, Denis fez um paralelo entre suas práticas anteriores (sem o conhecimento da reflexão crítica) e suas práticas futuras (a partir dos novos conceitos assimilados). Dessa forma, podemos perceber que o curso modificou sua vida pessoal e, se não propiciou, pelo menos aguçou as questões relativas à sua aceitação dentro do grupo. Antes, ele observava que questões sobre sua sexualidade não podiam ser declaradas e, de acordo com a sequência de seus depoimentos, o participante se dispõe, a partir daquele momento, a problematizar essas e outras temáticas críticas.



A leitura dessa história em voz alta emocionou nosso encontro e surpreendeu alguns participantes presentes no dia. O grupo já estava tão em harmonia, a ponto de confidências e experiências estritamente íntimas serem descritas sem causar constrangimento. Percebia, ao mesmo tempo, uma colaboração de espírito muito grande com o grupo, à medida que algumas situações relatadas vinham à tona. Parecia se tratar de histórias semelhantes, em que os expectadores podiam se ver como atores da narrativa lida. Essas caracterizações perpassam as caracterizações de Smyth (1991a) sobre reflexão colaborativa ao acender a luz da dimensão afetiva aos enredos da formação de professores.

Em dado momento durante a gravação da interação ocorrida na sequência da leitura de Denis, foi possível observar, especialmente, Carlos colocando-se no lugar do seu colega participante:

[09]

Carlos: [...] Eu não sei se é bom ou se é ruim, só sei que isso que acontece com você, [Denis], não acontece só com você! Somos bem parecidos. Eu sinto uma tristeza quando eu percebo que só agora entendo que eu posso ser eu mesmo em sala de aula, né?! Nunca tive coragem nem de comentar nada sobre mim com vocês, nem com ninguém, eu comento esse tanto de questão aqui! Mas sei também que estamos no mesmo barco e isso me encoraja também! Falar abertamente aqui sobre essas questões críticas, da formação em si, de mim, com vocês é descobrir que eu posso, que eu sou humano, que eu sou cheio de desejos, que eu sou o verdadeiro [Carlos].

(E12 - Gravação em áudio – 11/06/2010)

Carlos, por exemplo, parece se fortalecer a partir das confidências do colega Denis. Ao se posicionar nas mesmas condições, relata que saber sobre as sensibilidades do colega, de certa forma, o fortalece para criar condições próprias ante ao obstáculo que infere ter que enfrentar. À relação sobre colaboração na reflexão, Smyth (1991) avalia que o fortalecimento e a emancipação são aspectos comuns durante os encontros.

Em relação às sessões reflexivas realizadas, o recorte a que faço referência diz respeito a um momento crítico ocorrido durante a aula do estágio de Paola. Nele, a participante está ministrando conteúdos quando se depara com uma briga entre colegas. A



sequência das ações do vídeo projetado mostram dois meninos em luta corporal. Retirando os xingamentos e adaptando as falas a uma linguagem escrita compreensível, um dos pares irritado diz: “Você devia tomar banho antes de vir para cá, você fede! E suas unhas são podres de sujeira. Unha preta! Vai para sua casa tomar banho. Vai comprar livro, porque nem livro você tem para estudar. Depois você vem!”. Os colegas riem e, em coro, zombam do aluno humilde.

Sobre esse momento crítico projetado, observe a reflexão crítica que Paola estabelece:

[10] ‘[...]Nessa hora, eu só separei os dois alunos que sentavam próximos [brigando], sentavam perto um do outro, eu só os mudei de lugar e adverti que se acontecesse aquilo de novo, eu chamaria o coordenador. Mas eu nem perguntei também se eles queriam sentar nos lugares que eu os coloquei, nem também perguntei porque eles brigaram, não problematizei a situação ridícula que aquele menino mais humilde sofreu! Mas eu sei quem ele é pobrezinho financeiramente , e [o aluno] que ofendeu ele tem mais condições financeiras do que ele, que eu também sei. Tá vendo!? **Antes eu não via essas coisas**, essas questões de hierarquias sociais em sala de aula, porque, na realidade, eu nem sei se não via, viu?! Eu, no fundo, **sei que elas não faziam parte do que hoje eu vejo**. Quando esse vídeo rodou , eu vi o espaço macro figurado em sala de aula, o maior operando sobre o menor. Na hora! **Eu lembro de todas leituras que a gente fez nos encontros**. E hoje sei que isso pode e deve ser tratado em sala de aula como *input*. [...]eu devia ter feito alguma coisa, só que eu não fiz! **Eu sei que posso ser uma professora melhor, viu?!** Com tudo que eu tenho visto hoje! A gente passa a entender mais [...] **eu fico com remorso de não ter feito nada!** [...]

(E13 – Sessão reflexiva com Paola – 18/06/2010, grifos meus )

Paola, com o controle remoto na mão, pausou várias vezes essa cena. A participante percebeu que os encontros proporcionados pelo curso implementado, de alguma forma, modificaram sua forma de perceber os eventos críticos em sala de aula. Além disso, a participante deixa transparecer o seu desejo de mudanças, caso passe novamente por situações semelhantes.

Na sequência de seus relatos, Paola busca formas de como a ação poderia ter sido abordada. Algumas de suas reflexões críticas configuram o trabalho relevante com insumos em



LE (inglês) provenientes de temas próximos à realidade daquele contexto (pobreza e desigualdade social), ao fato de o/a professor/a desenvolver em interação com o aluno momentos de reflexão sobre suas próprias ações estudantis.

No penúltimo encontro, houve a apresentação de projetos críticos e reflexivos elaborados no decorrer do curso por cada par de participantes. Paty e Paola desenvolveram um interessantíssimo projeto: planejaram a elaboração e produção de alguns materiais de insumo com nuances de reflexão crítica. Os materiais e apostilas confeccionadas serão endereçados a uma escola pública municipal de zona rural. Antes da produção, a elaboração foi diagnosticada através de prévias visitas ao contexto e levou em consideração a realidade e o gosto do alunado de uma turma de ensino fundamental previamente visitada e diagnosticada.

Os conteúdos versaram, ainda, sobre questões críticas, discursos e representações não convencionais em relação às propostas do livro didático, calculando, assim, o impacto, por exemplo, que a figura de uma prostituta, ao trabalhar o vocabulário de profissões, poderia causar nas discussões. Após explanações, ao serem questionadas por um colega participante do curso sobre o porquê de os materiais não serem endereçados à própria faculdade, observe a explicação de Paty:

[11]

Paty: '[...] Você acabou de chegar num ponto interessante! Esse projeto é encorajador, não é convencional. Se nós o fizermos, na faculdade, será interessante, também será viável! Só que com au-to-ma-ti-ca-men-te, eu estou condicionando o contexto! [N]O contexto da zona rural que eu tô, nós estamos propondo a trabalhar, a gente defende a realização do projeto] na zona rural! Ou vocês acham que isso não é possível? [...] Qual a diferença de sermos críticos aqui e de sermos crítico lá?! Eu trabalhei muito tempo na zona rural e sei que lá a gente aprende inglês e é possível fazer acontecer o ensino crítico lá [...] Se, de algum jeito, alguma forma eu acreditar que aqueles que vivem na roça, eles são inferiores a nós, eu tô promovendo um discurso que é convencional, eu acho que me estagno com tudo, com isso, porque ele vai enraizar, daí não vou poder nunca trazer emancipação para aquelas pessoas [...] na realidade, é algo muito forte o que nós propomos, porque sabemos que vamos ter que mostrar novos conceitos pra professora também! [...] Por isso que é importante o trabalho d[e Carlos e Pink] paralelo ao que a gente vai realizar!



(E14 – Gravação em áudio – 25/06/2010)

É interessante observar o que Paty declara sobre a necessidade de sermos críticos em qualquer lugar, inclusive na zona rural. Com o curso, podemos perceber que suas concepções giram em torno da importância de considerar o contexto, de emancipar as vozes do sul da sociedade (MOITA LOPES, 2003) e de observar que projetos de reflexão crítica devem ser instaurados nos mais diversos contextos onde a língua estrangeira é ensinada.

Houve ainda o projeto de Denis e Rosa de Saron, cujo objetivo era desenvolver, em uma comunidade da periferia local, um curso semanal com aulas de canto utilizando música internacional (inglês) ministrado em uma escola municipal pública. Devido a não acessibilidade à cultura musical de alguns alunos daquela região visitados, o projeto visava, em convênio com a prefeitura, ensinar inglês e canto àqueles alunos e, com isso, alcançar talentos que pudessem se destacar na área, apresentando em festivais locais. Lembrando que uma das justificativas do projeto consistia no fato de Rosa de Saron ter feito o curso de canto coral durante 4 anos e, Denis, por sua vez, saber tocar três instrumentos: piano, violão e bateria.

A proposta de Carlos e Pink dizia respeito à criação de um curso de reflexão crítica na formação que alcançasse professores de LE (inglês) da região envolvendo o contexto público estadual e municipal, a fim de instaurar o conceito de reflexão crítica. Nesse projeto, pude observar a influência que um professor formador pode estabelecer na propagação de mudanças maiores. A partir do curso implementado, novas sementes foram lançadas e germinaram a partir da minha iniciativa no contexto em que atuo.

Samya e Penélope, por fim, não planejaram necessariamente um curso. Todavia, se motivaram a desconstruir as crenças de que não se aprende inglês em escolas públicas. Como Penélope trabalha como contrato temporário em uma escola pública estadual, as estudantes decidiram fazer um trabalho de conclusão de curso, mais especificamente uma pesquisa-ação com uma turma do contexto.

Como orientador do projeto de pesquisa dessas participantes, acredito que, pelas conversas informais que temos tido, os dados são riquíssimos e os resultados finais deverão ser mostrados a um grande número de professores de inglês da cidade como forma de um



contradiscurso em relação aos já vigentes nesse sentido. As participantes se apoiam nas teorias críticas de Pennycook (1998, 1999, 2004) e de Moita Lopes (2003) em relação às práticas discursivas operando o mundo atual e sua nova ordem.

Fiz questão de mapear os projetos que se configuraram como “produto do curso”, a fim de que visualizássemos o impacto positivo da reflexão crítica instaurada nessas(es) participantes da graduação. Os projetos oportunizaram alguns momentos em que foi possível refletir criticamente sobre o ensino realizado em escolas da cidade e renderam, grosso modo, a prática da reflexão crítica ao diagnosticar e abarcar supostas práticas para lidar com determinados problemas. E, com isso, estenderam, a problematização do ensino à prática e a possibilidades de mudança.

Das entrevistas semiestruturadas, retirei fragmentos dos participantes que apontam para as respostas gerais bases deste estudo. Sobre a pergunta *Qual foi o significado desse curso para você*, os professores em formação relataram:

[12]

Samya: [...]eu mudei de todas as formas que vocês pensarem, eu passei a existir no mundo! E a minha sala passou a ser vista, pra mim, como um lugar onde eu tenho um dever social muito grande como professora de inglês.

Denis: [Também acho isso [...]. Eu acho que crítico assim é, igual você tá falando, muito mais pesado que reflexivo! É como se “ser reflexivo” fosse algo com você mesmo! E ser reflexivo crítico é com você mesmo e com o mundo que tá ao seu redor! É perceber isso!...]. (E15 – Entrevista semiestruturada – 02/07/2010)

[13] [...] eu não sei porque que nunca teve isso aqui [na graduação]! E olha que não devia ser só esse semestre! Devia ser no curso durante o curso todo, desde a hora que a gente entrasse aqui [na graduação], e nunca mais parar!

(E15 – Paola – Entrevista semiestruturada – 02/07/2010)

[14] [...] parece que esse curso faz a gente ficar mais atento com o que pode acontecer sempre quando eu digo algo lá pros meus alunos [...]

(E15 – Paty – Entrevista semiestruturada – 02/07/2010)





Esses relatos anteriores mostram a importância de a reflexão crítica adentrar os muros das universidades na formação graduação (cf. excerto 13). Segundo os participantes, são conceitos que mudaram suas vidas no sentido de lidar com a práxis diária de ensinar língua estrangeira. Samya e Denis combinam que a reflexão crítica consiste e se propaga na relação social e na discussão e elaboração de possibilidades. O mais interessante é notar que os depoimentos alcançam a noção de que refletir criticamente não significa criar modelos para as situações e sim possuir um repertório de problematizações que indicam causas e consequências imprevistas, dignas sempre de análise.

## **5. Considerações finais**

O curso surtiu o efeito esperado, que era de instigar o aluno a questionar seus fazeres pedagógicos de forma crítica e alinhada à base sociocultural e contextual de ensino. Celani (2001) reforça que a formação de professores não deve ser tarefa apenas do professor de prática de ensino, e sim, de todo corpo docente. Hoje, corroboro e acrescento que o processo de reflexão na formação deve se estender a um nível de crítica e de colaboração, como formas de problematizar e inquietar as questões de ensino junto a instâncias sociais de discussão (professores em formação, professores formadores, coordenadores, diretores etc).

Através das interações, os discursos das(os) participantes revelaram que a reflexão crítica valoriza a identificação dos fatos e o questionamento de sua veracidade à luz do bom senso que simboliza a relatividade. Isso porque sabemos que as problematizações sobre as questões pedagógicas levantadas devem ser ponderadas à luz dos fatores sociais, culturais e contextuais, desprezando a alusão ignóbil a modelos únicos e encaixáveis. A reflexão crítica na formação de professores, por si só, não se molda por soluções, antes as movimenta para depois assimilar formas de (des)(re)construí-las. Em ensino crítico, cada professor encontra a sua própria solução, partindo de seu contexto. Mas, para isso, é preciso reflexão crítica sempre.



## 6. Referências

- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem e ensino de línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Org.). *Interações dialógicas: linguagem e literatura na sociedade contemporânea*. 1 ed. Viçosa: Editora UFV, 2004, p. 15-40.
- BARTLET, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.) *Second language teaching education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão?. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: 2008. p. 19-54.
- DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, revised edition. Boston: Heath, 1933.
- \_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 31-43.
- FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 89-131.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 152 p.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HAWKINGS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009. p. 30-39.
- LIN, A. M. Y. Doing English lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 393-412, 1999.
- MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol.23, Campinas: Unicamp, 1994. p. 66-73.
- MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O interacionismo sociodiscursivo em pesquisa com formação de professores. *Calidoscópio*, v. 02, n. 02, p. 105-112. jul/dez. 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.



- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.
- \_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.
- PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.
- PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaboração na formação do professor de língua estrangeira. Disponível em: <<http://ead.letras.ufg.br/course/view.php?id=105>> Acesso em 10 jul. 2010.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.
- \_\_\_\_\_. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quartely*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- \_\_\_\_\_. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.) *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004, p. 327-345.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. In: \_\_\_\_\_.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S.(Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. 1 ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 25-64.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SMYTH, J. Teacher as collaborative and critical learners. Developing and sustaining the critical learners. In: \_\_\_\_\_.; *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991a. p. 83-104.
- \_\_\_\_\_. Developing and sustaining the critical learners. In: \_\_\_\_\_.; *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991b. p.105-118..
- \_\_\_\_\_. Critical pedagogy of supervision. In: \_\_\_\_\_.; *Teacher as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991c. p. 119-137.
- \_\_\_\_\_. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*. v. 29. 1992.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A.M. F. B.; \_\_\_\_\_. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.



\_\_\_\_\_. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-234.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. O. Depicting and connecting teachers' theories and practices: the stuff of reflection. In: \_\_\_\_\_.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: na introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 34-50.