

CAMARGO, Gladys P. de Quevedo Pereira de; RAMOS, Samantha G. Mancini. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

NARRATIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO CONTINUADA: DESVENDANDO A EXPERIÊNCIA HUMANA DE SE TORNAR PROFESSOR

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo¹

Samantha Gonçalves Mancini Ramos²

gladysqc@uol.com.br

samantha.ramos@unopar.br

“(N)enhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”

BREEN (1985: 136) *apud* BARCELOS 2004a: 125

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, especialmente nas públicas, se encontra em um momento delicado. Ao descrever a posição das línguas estrangeiras à luz das decisões governamentais, CELANI (1994: 12) descreve o panorama do ensino de línguas no Brasil ao afirmar que “gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de língua estrangeira na escola para, ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngües”.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina/PR.

² Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina/PR; aluna especial do doutorado do mesmo programa.

Muitas vezes a culpa sobre este panorama recai sobre o professor e questões sobre a eficácia de sua formação inicial e continuada são levantadas. A formação de professores de línguas no Brasil é fortemente marcada pela perspectiva do racionalismo técnico, no qual a prática deve ser subjugada pela teoria. Entretanto, as novas pesquisas buscam situar socialmente a formação do professor argumentando que esta formação deve redirecionar o conhecimento, os valores e as representações que os participantes trazem consigo para o ato de ensinar.

O conceito de representação tem sido utilizado em estudos sobre o trabalho do professor (LIBERALI, 2003; RAMOS, 2003; RIBEIRO, 2003). Neste artigo, o termo representação se refere às maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo. (FREIRE; LESSA, 2003)

Desta forma, o professor estará capacitado a trabalhar de forma eficiente em escolas e salas de aula vistas como contextos sociais ou comunidades de prática. Neste estudo, entende-se que a formação de uma comunidade profissional exige que os professores se envolvam tanto em trabalho intelectual quanto em trabalho social – novas maneiras de pensar e raciocinar coletivamente e novas formas de agir interpessoalmente. GROSSMAN, WINEBURG e WOOLWORTH (2001) apontam como indicadores de formação de comunidade: formação de uma identidade e o desenvolvimento de normas de interação, gerenciamento de diversidades, negociação de tensões essenciais e co-responsabilidade pelo crescimento profissional.

Dentre as diversas formas de se investigar o que constitui o profissional que chamamos “professor de línguas”, encontramos a análise de narrativas, que nada mais são do que relatos em primeira pessoa em que o professor expõe fatos que considera relevantes e fala sobre pessoas ligadas à sua formação profissional que de alguma forma o marcaram.

Neste trabalho focalizamos a situação da formação continuada de professores de língua inglesa que, no ano de 2004, participaram da disciplina intitulada *Formação de Professores de Línguas* do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Mais especificamente, analisamos as representações presentes em oito narrativas que foram produzidas como uma das

atividades propostas na disciplina, nas quais os informantes deveriam relatar seu processo de profissionalização na narrativa intitulada “Como me tornei professor”.

Durante nossos encontros, que totalizaram 40 horas/aula, participamos de discussões de textos de diversos autores, nas quais revelamos nossas ansiedades em relação à profissão. As narrativas de todos os participantes foram apresentadas na fase final da disciplina através de atividades em grupo, seguidas de discussão. Esse momento foi marcante para o processo de formação continuada do grupo, pois ao ler as narrativas uns dos outros começamos a inter-relacionar histórias de vida, o processo de profissionalização e os questionamentos levantados nas discussões anteriores. Todos os participantes ressaltaram a importância de inserir elementos de pesquisa narrativa na formação de professores de línguas, de forma a considerar suas representações sobre si mesmos e sobre a profissão.

A seguir, buscamos apresentar as fundamentações teóricas que norteiam a formação de professores de línguas, focalizar a importância da pesquisa narrativa, analisar as narrativas disponibilizadas pelos informantes e tecer considerações finais.

2. VISUALIZANDO O CENÁRIO EM QUE AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESTÃO INSERIDAS NA ATUALIDADE

A formação de professores de inglês tem demonstrado ser um tópico relevante para investigação (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2002; LIBERALLI, 2003; VOLPI, 2001). No novo cenário de pesquisas, o foco deixou de ser apenas a língua e seu ensino e passa a se concentrar no professor e em sua formação socialmente situada. As representações do professor sobre o seu trabalho, seus processos de reflexão, sua linguagem como prática social, seu agir colaborativo e seu papel como agente de transformação são aspectos que norteiam este e outros trabalhos nesta área.

Superando a perspectiva técnica de formação de professores, as apropriações das idéias de SCHÖN (1983, 1987) apontavam a necessidade de se formar professores como profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, cenário que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados. No modelo reflexivo de formação de professores proposto por teóricos na década de 90, a prática assume o papel central no currículo, sendo vista como atividade criativa e não exclusivamente técnica (de

aplicação de atividades externas), como um processo de investigação (na ação), onde há lugar para a complexidade do real (com uso de métodos etnográficos e qualitativos) e não como um contexto de aplicação de técnicas ou teorias. Note-se que o modelo de formação reflexiva do professor vai muito além do "aprender fazendo"; trata-se de aprender fazendo e refletindo na prática e sobre a prática.

Críticas foram feitas a essas idéias considerando o enfoque de Schön “reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual” (PIMENTA, 2002: 23). Centrar a experimentação e a investigação do professor apenas na sala de aula restringe a perspectiva de melhoria de ensino e impossibilita a transformação da escola em seu sentido mais amplo.

Da mesma forma, alguns pesquisadores têm buscado compreender a constituição da identidade do professor e seu processo de socialização através de estudos que investigam os possíveis fatores que influenciam seu modo de pensar e agir em sala de aula. Entre eles podemos mencionar ZEICHNER, TABACHNIK e DENSMORE (1987), JORDELL (1987), KELCHTERMANS e BALLETT (2002) e VIEIRA-ABRAHÃO (2002), que de modo geral salientam a importância das experiências anteriores à formação inicial, do primeiro ano de trabalho como professor e do contexto institucional em que o professor está inserido.

Os processos de formação inicial e continuada de professores de línguas se concentram em conscientizá-los de seus papéis como agentes de transformação em seu contexto profissional. Tal transformação pode estar pautada no agir colaborativo definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar discussão/sentidos/significado, valores e conflitos que vêm embasando suas ações.

Este estudo considera as narrativas como eventos de reflexão inseridos numa prática coletiva e leva em conta as perspectivas apontadas por ZEICHNER (1992), que afirma que (a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; (b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se redirecionar a objetivos; e (c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Além disso, este estudo propõe a concepção do professor como intelectual crítico cuja reflexão é coletiva (GIROUX *apud* PIMENTA, 2002) analisando os

contextos escolares de forma mais ampla e assumindo a reflexão como processo emancipatório para a transformação de desigualdades sociais.

O conceito de colaboração também é um aspecto relevante em processos de formação de professores com ênfase na reflexão crítica “não significa necessariamente simetria de conhecimento e/ou semelhança de idéias, sentidos/significados e valores” (CELANI, 2002: 28). Esta colaboração está pautada no fato de que os participantes tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações sobre a realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos, não significando que eles possuam o mesmo poder nas tomadas de decisões.

3. FOCALIZANDO A PESQUISA NARRATIVA

O maior argumento pelo uso de narrativas na pesquisa educacional é o fato dos seres humanos serem organismos contadores de histórias, pessoas que vivem vidas estoriadas de forma individual e social. TELLES (2002) aponta a pesquisa narrativa e prevê a utilização de narrativas, histórias, poesias e recursos visuais e artísticos (vídeo-tape, filmes, slides, pintura, escultura, bricolage) no processo de formação de professores.

O autor afirma que essa abordagem propicia a construção de representações da prática pedagógica do professor de línguas, como também tem o potencial de apresentar a própria experiência de vida dos professores nas suas mais vívidas formas, através de narrativas historiadas ou estórias sobre as experiências dos docentes. Nesta modalidade de pesquisa, os professores são ao mesmo tempo agentes e objetos de investigação. O acontecimento educacional pode ser considerado em termos de sua história e suas conseqüências futuras. Implícita nessa noção histórica de situação está a idéia de que uma pessoa necessita trazer à tona suas experiências anteriores que lhe sejam pertinentes para que possa atingir uma adequada compreensão de seu presente estado de “ser” (TELLES 2002).

A utilização de narrativas como método de coleta de dados possibilita conhecer como os significados são construídos ao longo das experiências humanas, captam sua subjetividade e concedem voz ao pesquisado (ORTENZI; MATEUS; REIS 2002: 145). Além disso, “vem ganhando força a noção de que ensinar e aprender a ensinar são

questões altamente pessoais relacionadas com a identidade do professor, e, portanto, com sua história de vida” (Idem p.144).

As narrativas analisadas neste estudo com o tema “Como me tornei professor” representam, portanto, trechos de histórias de vida dos informantes. Segundo TELLES (2002: 29), as histórias são “contadas ou escritas, por pessoas da comunidade, das instituições. Essas histórias não só incluem os eventos marcantes das vidas dos participantes, mas também o que autores como CLANDININ e CONNELLY (1995 *apud* TELLES 2002: 29) chamam de *histórias sagradas* - os mitos, ou as teorias e os eventos não questionados pelos professores”.

4. DESVENDANDO AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

A produção de narrativas foi sugerida pela docente responsável pela disciplina *Formação de professores de línguas*. Treze textos produzidos pelos doze alunos participantes, inclusive das autoras deste trabalho, e da docente foram discutidos em classe nas duas últimas aulas. Estas autoras se propuseram então a analisar mais profundamente as narrativas dos colegas que as disponibilizassem.

Oito narrativas foram disponibilizadas e os informantes foram ordenados numericamente (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7 e I8) conforme ordem alfabética. Todos os informantes atuam como professores de língua inglesa em diferentes contextos: academia de línguas, escolas particulares e cursos universitários de Letras e pós-graduação.

Diversos aspectos recorrentes em relação ao processo de profissionalização do professor de línguas emergiram a partir da leitura das próprias narrativas. São eles: o contato inicial com a língua inglesa, a escolha e o ingresso no curso de Letras, a decisão de se tornar professor, o início da profissão, os momentos difíceis da profissão, as mudanças de contexto de ensino e a oportunidade de se tornar formador de outros professores. Esses aspectos serão explorados a seguir.

4.1 CONTATO INICIAL COM A LÍNGUA INGLESA

Os relatos apontam que o contato inicial dos informantes com a língua inglesa se

deu de diferentes formas: via rádio, através de músicas e/ou no próprio contexto escolar. As experiências relatadas foram essencialmente positivas. Os informantes apresentavam boa receptividade ao ensino da escola regular, eram considerados os melhores alunos da sala e, em termos gerais, o início do estudo de língua inglesa foi um acontecimento marcante, muito esperado. Alguns trechos apontam que pais e professores atribuíam aos informantes o 'dom' para línguas.

Lembro bem da minha professora de Inglês no Ensino Fundamental, bom naquela época, chamava-se o Ginásial. Acho que ela foi a grande influência pela minha escolha profissional. Ela era bastante amável com os alunos, tratava-os com carinho e acreditava na potencialidade de cada um. Sempre tinha uma palavra de encorajamento para nos dar. (I1)

Foi com muita ansiedade que aguardei o começo do ano letivo da 5ª série porque eu, finalmente, iria estudar inglês. Eu achava as músicas em inglês muito bacanas e morria de vontade de cantar junto e entender o que diziam. (I3)

Minha primeira lembrança em relação à língua inglesa se refere a 5a. série do ensino fundamental. Me recordo bem do livro e da professora e como eu me destacava nesta matéria e ela dizia que eu tinha 'dom' para línguas. (I6)

Once upon a time... Creio serem estas palavras as mais adequadas para iniciar a minha narrativa. Vindo de uma pequena zona rural, de família pobre, meu contato inicial com a língua inglesa deu-se via rádio, através das músicas. Aqueles códigos sonoros me fascinavam! E então, na quinta série, já na cidade, tive minha primeira professora de inglês: Maria. Foi a fada do meu fairy tale. E sua varinha de condão foram os livros, com os quais me presenteou, afinal eu era o melhor aluno da sala, e que me abriram as portas para este universo fantástico (I4)

Estes excertos demonstram que ser bom aluno constitui parte importante da auto-imagem que o professor acalenta. É interessante também observar a boa relação com a língua inglesa e seu aprendizado relatado nas narrativas dos informantes e refletir nas seguintes palavras de RICHARDS e LOCKHART (1994: 32):

English represents different things to different people. For some it represents the language of English literature. For others it is the language of the English-speaking world. Some associate it with the language of colonialism. Others see English simply as a means of doing business and making money. Peoples' views of English, or of any language, are influenced by contacts they have had with the language and its speakers.

Sendo assim, a partir do mesmo objeto (a língua inglesa), estes professores desenvolveram histórias de vida e carreiras com aspectos ao mesmo tempo semelhantes, como a paixão pela língua e o gosto por ensinar, e diferentes, como os caminhos tomados ao longo da carreira e a inserção em contextos diferentes de trabalho.

Experiências positivas nos primeiros anos de contato com a língua parecem ser cruciais para o bom desenvolvimento da identidade do futuro professor de línguas. Valendo-nos das palavras de FIORENTINI, SOUZA JR e MELO (1998: 322), “(o) processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção”, principalmente pela emoção vivenciada na infância.

A aprendizagem de língua inglesa também foi marcada pela busca do aumento da exposição à língua para melhorar proficiência, pelo gosto e interesse crescente pelo estudo da língua, pela percepção de ter aprendizagem mais rápida que os demais alunos, pelo sentimento de felicidade com o progresso na língua inglesa e pela satisfação em sentir-se mais fluente e competente lingüisticamente.

Eu me comunicava bem em inglês, mas sentia que precisava de maior conhecimento no idioma, de entender melhor a gramática, as técnicas de ensino. (I2)

As experiências com a aprendizagem de língua sempre foram positivas, eu me destacava nas aulas, obtive boa proficiência lingüística em pouco tempo. (...) eu passava tardes inteiras refazendo as tarefas do inglês, criando novas estratégias de aprendizagem. (I6)

(..) contrariando as expectativas, eu consegui aprender inglês, mesmo tendo começado tão tarde e somando só quatro semestres como aluno. (I7)

Nestes trechos observamos que os professores trazem características de alunos bem sucedidos, sempre em busca de aprendizado e aprimoramento.

4.2 A ESCOLHA DO CURSO DE LETRAS

Alguns trechos das narrativas analisadas referem-se à escolha do curso de Letras. Os relatos apontam a influência positiva e/ou negativa da família e dos professores na escolha da profissão, a prática como professor antecedendo a opção pelo curso de Letras

e o trabalho em instituto de línguas como também sendo fator determinante nesta escolha. Um dos informantes relata especificamente sua dificuldade em ao comunicar à família sua decisão de fazer um curso de Letras e a decepção expressa por ela, que não foi esquecida pelo professor. Outro informante ressalta a imagem que tinha da prática docente como algo de menor importância.

Durante minha infância e adolescência nunca passou pela minha cabeça ser professor de inglês, e nem professor de coisa alguma. A experiência como aluno de uma escola pública desanimava qualquer pensamento nesse sentido. Lembro-me de algumas vezes ter conversado com colegas de aula sobre essa possibilidade e todos nós sabíamos que seríamos qualquer coisa menos professor. A atividade tinha uma conotação ruim, de desprestígio, de falta de respeito por parte dos alunos e de salários baixos. Minha idéia, na verdade, era a de ser um engenheiro, como o meu pai. (I2)

Esta experiência durante o ano de 1990 [dar aulas em instituto de línguas] foi definitiva para que eu optasse pelo curso de Letras. Antes eu estava na dúvida entre Letras, Psicologia, Pedagogia ou História, só não fiz pedagogia porque as aulas eram a tarde e eu queria fazer faculdade a noite para poder trabalhar, no final eu achei que o curso de Letras me abria um campo maior de opções. Meu pai ficou decepcionado e disse “15 anos pagando colégio particular para isto?” (I6)

Surge nestes excertos um aspecto interessante que parece permear a construção da identidade dos informantes. Apesar da forte ligação com a língua inglesa, alguns deles relatam não terem cogitado da possibilidade de se tornar professor. As narrativas mostram que isso simplesmente aconteceu na vida deles, sem que tenha havido qualquer opção consciente pelo ofício de professor.

Nas palavras de ALMEIDA FILHO (2000: 33), “(U)m fator complicador é o fato de que ensinar qualquer disciplina se tornou no último quartel do século XX uma ocupação de menor prestígio”. Porém sabemos que esta não é uma questão delicada somente no Brasil. Em outros países também há controvérsias quanto ao *status* desta profissão e tais controvérsias se refletem na maneira como o professor se vê e atua em sala de aula. Nas palavras de RICHARDS e LOCKHART (1994: 40)

Language teaching is not universally regarded as a profession - that is, as having unique characteristics, as requiring specialized skills and training, as

being a lifelong and valued career choice, and as offering a high level of job satisfaction. The degree to which individual teachers have a sense of professionalism about their work depends upon their own working conditions, their personal goals and attitudes, and the career prospects available to language teachers in their community.

4.3 O CURSO DE LETRAS E A DECISÃO DE TORNAR-SE PROFESSOR

As narrativas apontam que o ingresso no curso de Letras possuía diferentes significados para os informantes, como por exemplo, o aprimoramento dos conhecimentos da língua inglesa.

UEL, vestibular de inverno, 1975. Já que eu estava mesmo tendo que aprender inglês, por que não continuar na universidade com o curso de Inglês? Ana, Maria, Aparecida me incentivando. Prof. Paulo não – este queria apenas cobrar o coletivo de borboletas e nós só queríamos passar de ano. 1979 Sandra, Lia e eu superamos o trauma do Latim e chegamos à cerimônia de formatura. Eu saí de lá com uma medalha – melhor aluna da turma. (I8)

Novamente, vemos que para alguns dos informantes, a escolha e o ingresso no curso de Letras não implicavam necessariamente em tornar-se professor de línguas.

Decidi fazer vestibular para tradutor e intérprete, e meu sonho era entrar na PUC-SP. Entrei. O curso chamava-se Língua e Literatura Inglesas com opção para magistério ou tradução. Dúvida cruel, pois eu queria fazer os dois cursos. Impossível! Optei por tradução por ter carga horária maior e pelas disciplinas serem mais interessantes, mas fiz algumas disciplinas (teóricas) do magistério como optativas. (I5)

Eu sou um daqueles casos típicos de quem não escolhe o curso, mas sim, é escolhido por ele. Tinha claro pra mim, que no ano seguinte eu prestaria Direito (não sei por que, não me pergunte, mas era minha idéia). Enfim, o que aconteceu foi novamente, por reverência a um professor, o professor de Lingüística, acabei ficando em Letras até o fim. (I7)

As narrativas parecem indicar que a escolha do curso de Letras se deu por motivos variados como, por exemplo, o “dom” natural para ensinar aflorado na infância, influência positiva da família, forte identificação com um(a) professor(a) em algum

momento da vida escolar, interesse (precoce) pela língua inglesa e contato com a prática pedagógica antes da escolha do curso universitário. Estas razões confirmam as palavras de BARCELOS (2004b: 174) quando diz: “Everything that we experience takes up something from the past and modifies the quality of future experiences”.

Alguns trechos relatam situações nas quais os informantes tiveram que optar exclusivamente pelo trabalho de professor após períodos de tempo intercalando esta atividade com outra atividade profissional, apesar da desvantagem financeira da opção. Nesta situação, parece que há o predomínio da paixão pela língua e por ensinar, como se tudo valesse a pena para fazer parte do mundo mágico propiciado pela língua inglesa.

Fui convidado a lecionar inglês nas turmas do antigo segundo grau, organizei meus livros e lá fui eu ensinar o verbo To Be... Minha varinha mágica parecia não funcionar às vezes, mas insisti... Durante o dia, no escritório, como Contador, á noite, professor de inglês... era o meu mundo, o meu circo, o meu reino... Cinderela? Me graduei e optei por somente dar aula, reduzi meu salário à metade, mas a mágica me ajudaria... (I4)

Continuei meu trabalho de responsável pelo comércio exterior da empresa, até que fui chamada pela Inês para dar aulas. ... Fui para S. Paulo, fazer mestrado e continuar trabalhando na empresa. Ser professora era só um bico. Na PUC me ofereceram a chance de coordenar o CEPRIL, com uma bolsa do Conselho Britânico em Gales ...Voltei, fiquei um tempo em Sampa, voltei para Londrina, para dirigir uma agência de turismo. A UEL me chama de novo e divido meu tempo entre a av. Higienópolis e o campus. Impossível. Em 1988 decido finalmente: vou ser professora!! (I8)

4.4 O INÍCIO DA PROFISSÃO

Os primeiros anos da profissão são marcados pela dificuldade e insegurança ao iniciar o trabalho como professor devido à pouca ou nenhuma experiência prática. JOHNSON e FREEMAN (2001) apontam que, tradicionalmente, aprender a ensinar é visto como aprender sobre o ato de ensinar, em seguida, deve-se observar e praticar o ato de ensinar em outro contexto e eventualmente desenvolver uma prática de ensino efetiva em um terceiro contexto.

O convite para ser professora aconteceu quando eu estava no terceiro colegial e foi feita pelo meu professor de advanced 2, que na verdade era o dono da escola de idiomas. Eu deveria começar na semana seguinte e recebi as seguintes instruções: sua turma é de terça e quinta, então você vem na segunda e assisti a professora dando esta aula, na terça você “copia” o que ela fez, na quarta você assisti de novo e na quinta você repete o que ela fez e assim por diante até que você se sinta apta a seguir sozinha. Na época foi atendida pela supervisora da escola que me passou o material, me explicou onde ficavam os materiais complementares e disse que seria fácil. (I7)

Relatos como esses confirmam a forte influência exercida por profissionais mais velhos no profissional novato, que muitas vezes é orientado a copiá-lo integralmente. Essa prática ressalta o papel da socialização do professor iniciante dentro do seu contexto de trabalho.

Diversos trechos das narrativas expressam sentimentos de despreparo e insegurança não somente para iniciar a carreira de professor, mas também com relação aos seus conhecimentos lingüísticos, reforçando o que CELANI (2002: 20) afirma quando diz que o professor se sente “pouco equipado para desempenhar sua tarefa educativa”. As narrativas demonstram claramente que aos poucos o professor inevitavelmente reconhece que há “uma lacuna, até então existente e não-preenchida.” (FREIRE; LESSA 2003: 182). A consciência da existência de tal lacuna origina sentimentos de angústia, insatisfação e frustração, entre outros, que foram trazidos à tona nos textos dos professores.

Quanto ao ingresso na profissão, vários professores relataram convites para dar aulas nos diferentes contextos educacionais devido ao fato de terem se destacado na língua inglesa e/ou no curso que estavam fazendo. Desta forma, o professor inicia sua carreira muitas vezes por acaso, sem perceber as várias dimensões presentes no ato de ensinar uma língua estrangeira. Esta percepção pode, ou não, se desenvolver ao longo da carreira, dependendo dos construtos (FREIRE; LESSA 2003: 169) de cada professor e do seu contexto de trabalho. Utilizando as palavras de CARTER e DOYLE (1995 *apud* ORTENZI; MATEUS; REIS 2002: 155), “tornar-se professor envolve questões fundamentais de como desenvolver uma identidade e lidar com as difíceis tarefas de construir imagens pessoais que dêem conta das realidades complexas de salas de aula e escolas e que possam fornecer uma base para a atuação como professor.”

A formação em Letras não era uma prioridade para as escolas, mas sim o domínio oral do idioma. Fiz o exame para a obtenção do certificado de Michigan e passei, tendo em seguida participado da seleção de professores do Yáziği. Era uma forma de estudar e ao mesmo tempo ter um trabalho flexível, já que as aulas podiam ocorrer em vários horários do dia. A grande maioria dos estudantes de intercâmbio dava aulas de inglês em escolas de idiomas naquela época. (I2)

Resolvi, então [após abandono da carreira anterior], fazer um TTC de 1 ano da Cultura Inglesa. Este curso foi ótimo. Pela primeira vez, tive contato com metodologias de ensino de língua inglesa, preparação de aulas, criação de atividades, questões relacionadas à diferenças de aprendizes e tantas outras coisas que me prepararam para começar a dar aula de inglês. E foi o que aconteceu. Logo que terminei o TTC, a minha professora do curso me indicou para uma escola de Rolândia. Lá comecei com uma turma apenas e, depois de pouco tempo já trabalhava sem parar com uma turma atrás da outra. (I3)

Esses trechos revelam dois aspectos importantes para que os informantes fossem aceitos como professores: a proficiência em língua inglesa e o conhecimento ‘técnico’, lembrando-nos dos conhecidos modelos de educação do professor – o personalístico, o de artesanato, o behaviorista e o voltado para a pesquisa (KINCHELOE 1997: 199) – ao analisarmos estas narrativas parece-nos que há uma forte presença dos três primeiros.

Aqui o professor expressa um sentimento de culpa que tinha no início de sua carreira, num momento político da história brasileira em que ensinar inglês significava submeter-se à aculturação, conceito “no qual um determinado grupo social (...) passa a assimilar e adotar elementos a cultura de outro” (CELANI 2002: 33).

Na verdade, eu sentia um certo conflito interno em relação à minha profissão, porque era como se eu tivesse ensinando a língua do colonizador, como se fosse o representante do imperialismo em sala de aula, embora nunca tivesse tido essa pretensão. Na verdade, eu sempre fui muito crítico em relação à invasão cultural dos países mais desenvolvidos, especialmente os Estados Unidos, muito antes do fenômeno da globalização. Nos anos 70 se falava muito na influência política americana na América do Sul, na sua relação com os governos militares. Para algumas pessoas eu não me sentia muito à vontade em dizer que era professor de inglês, como se essa não fosse uma profissão muito nobre.(I2)

Este relato sugere que muitos professores se vêem como representantes dos chamados falantes nativos de língua inglesa. Tal postura, consciente ou não, certamente pode gerar conflitos de identidade que se refletirão na atuação docente.

4.5 MOMENTOS DIFÍCEIS NA PROFISSÃO

As narrativas dos informantes apresentam relatos que demonstram sentimento de derrota, desrespeito e desvalorização que abalam a autoconfiança ao sentir o pouco valor dado pelos alunos ao seu trabalho e à sua prática profissional. Alguns trechos deixam transparecer que ser professor é, na realidade, um trabalho muito árduo.

Em 1994 recebi um convite de uma amiga para trabalhar com 7as. e 8as. séries num colégio particular de classe alta na cidade em que eu morava. Achei que seria uma experiência interessante e decidi aceitar. Acho que, em termos profissionais, este foi certamente o pior ano da minha vida!! Eu me senti desrespeitada e desvalorizada. Meu estudo e minha experiência de trabalho eram completamente inúteis para aquele contexto. Era frustrante ver o desprezo daqueles alunos com relação ao inglês! Pedi demissão no final do ano e nunca mais trabalhei no ensino regular. Minha auto-confiança ficou abalada, fiquei insegura e comecei a questionar minha capacidade profissional e a função do ensino de inglês em escolas regulares. Péssima fase! (15)

Após a graduação, 1995/1996 continuei no instituto de línguas e comecei em uma escola particular. Foi difícil dar aula no ensino fundamental. Estava preparada para as questões metodológicas e burocráticas, mas não para o confronto com os alunos. Não gostava, me sentia muito cansada. Obtive sucesso com meu trabalho, mas meus colegas diziam que eu era nova, que eu deveria tentar sair dali para que eu não ficasse cansado como eles. No final de 1997 expressei a minha insatisfação para as pessoas certas (aquelas que eu sabia que iriam contar tudo para a direção) e fui mandada embora. Era o que eu queria, receber o fundo e os 40%, mas me senti derrotada, pela primeira vez na minha vida não havia dado conta de alguma coisa e eu fui criada para dar conta de tudo e nunca desistir. (16)

Além disso, também transparecem sentimentos de estagnação por trabalhar muito tempo no mesmo lugar, com os mesmos materiais e a mesma metodologia. Estes

relatos parecem indicar que faz parte da identidade do professor não fazer trabalho repetitivo, mas sim algo que envolva dinamismo e criatividade.

Bom, eu continuava no instituto de línguas, mas depois de 5 anos trabalhando com os mesmos livros e a mesma metodologia me sentia “uma dadeira de aula”. Meu trabalho era dar aula e como eu obtinha bons resultados não era estimulada a pensar e promover mudança. Mas eu não iria desistir. (I6)

4.6 PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA E CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

As narrativas expressam claramente as concepções de aprendizagem dos informantes e a consciência que têm dos processos pelos quais passaram. Além disso, demonstram também que durante o processo de formação inicial e continuada, os informantes apresentavam sentimento de insegurança quanto ao próprio conhecimento da língua alvo. Os relatos apontam sentimentos de frustração pelo baixo nível de proficiência e a necessidade de estudar inglês em institutos de línguas para acompanhar o curso de Letras.

... que para me graduar precisaria realmente aprender Inglês, e o curso de graduação (já haviam me dado provas disso) não iria dar conta disso, passei a freqüentar um curso de línguas e também participar de sessões de tutorial, que me ajudavam muito. (I1)

No primeiro dia de aula tive um choque muito grande, pois constatei que meu inglês não era suficiente para dar conta do curso. Praticamente todas as disciplinas eram em inglês. O nível era bem alto e eu, apesar de entender quase tudo, não conseguia falar. Fui encaminhada para uma “monitoria”, uma classe especial para alunos mais fracos. Entrei em parafuso e pensei em desistir de tudo. Ainda bem que não fiz isso! Fiquei e passei a “morar” na universidade. Usava o laboratório todos os dias durante horas, fazia tudo o que os professores mandavam (tínhamos que cumprir 20 horas de laboratório por semestre), e pedia mais exercícios às monitoras. Após esta imersão, fui dispensada da monitoria no segundo semestre do primeiro ano, mas continuei indo às aulas. (I5)

As aulas de Língua Inglesa na graduação resumiam-se em estudo da gramática, alguns exercícios de Listening e a

oralidade era desenvolvida através de speeches, que deveríamos apresentar para termos direito à nota oral. As aulas no curso de línguas eram muito mais ativas e motivantes, apesar de que tínhamos que decorar muitos diálogos para apresentar nas aulas seguintes. Como percebi que minha maior dificuldade era na oralidade, comecei a falar comigo mesma em Inglês, em casa. Também combinei com minhas amigas e nós conversávamos em inglês umas com as outras. Muitas vezes inventávamos palavras e ríamos muito umas das outras. Foi um período ótimo pois senti que dessa forma realmente houve aprendizagem. (I1)

Um aspecto interessante apresentado na narrativa de alguns dos informantes foi a comprovação do fato do conhecimento lingüístico ser o único quesito para se começar a trabalhar como professor em institutos de línguas, reforçando a idéia já mencionada de que ser professor é ser um bom usuário da língua inglesa.

O Yázigi era o local de encontro dos estudantes de intercambio do AFS em Porto Alegre e uma das portas para quem quisesse dar aulas de inglês. (...) A grande maioria dos estudantes de intercâmbio dava aulas de inglês em escolas de idiomas naquela época. (I2)

O convite para ser professora aconteceu quando eu estava no terceiro colegial e foi feito pelo meu professor de advanced 2, que na verdade era o dono da escola de idiomas. (I6)

4.7 FORMAÇÃO CONTINUADA

Várias das narrativas analisadas expressam a percepção do professor quanto à necessidade de constante aperfeiçoamento, como demonstram os trechos abaixo.

Em todas as fases percorridas sempre tive pessoas que acreditaram em mim e sempre me senti como uma aprendiz. E é assim que me sinto até hoje. (I1)

Fui fazer o Mestrado, o que definitivamente me instrumentalizou para transformar meu trabalho em um projeto de libertação. E agora, às vésperas do Doutorado, me sinto quase como no início de tudo... encantado por uma visão, repleta de pessoas caminhando rumo a uma terra onde mana leite e mel, onde eu, da maneira mais simples e humilde possível posso ajudar alguns a se transformarem em Moisés nesta jornada. (I4)

Os professores apontam a necessidade de se aprofundar e aperfeiçoar sua proficiência lingüística. Alguns relacionam esta melhora com a conquista de exames internacionais, demonstrando claramente que o professor se vê como eterno aprendiz.

Fiz o exame para a obtenção do certificado de Michigan e passei, tendo em seguida participado da seleção de professores do Yáziqi. (I2)

Neste período, fiz o primeiro exame de Cambridge, o PET. ... Prestei outro exame de Cambridge, O CAE ... Prestarei o Proficiency de Cambridge. (I3)

Alguns informantes buscaram seu aperfeiçoamento em viagens ao exterior. Os relatos demonstram o deslumbramento com a ida ao país de língua estrangeira. A viagem é vista como a concretização de um sonho, como um grande desafio a ser superado, como um fator de mudança nas vidas dos informantes e também como um teste para ver se realmente conseguiam entender e se comunicar na língua estrangeira que ensinavam.

Cheguei a um ponto em que eu precisava saber se eu realmente sabia inglês ou não. Juntei um dinheirão e fui para os EUA fazer um curso de inglês. Fiquei só um mês lá, pois foi o que consegui pagar. Mas, finalmente tive noção do quanto eu sabia me comunicar nessa língua. Foi uma experiência fantástica em todos os aspectos. Os outros estrangeiros (asiáticos e de língua espanhola) tinham uma dificuldade imensa de pronunciar as palavras em inglês. Todos eles me perguntavam onde é que eu tinha aprendido inglês, já que era a 1ª vez que estava viajando pra lá. Cheguei à conclusão de que é possível sim aprender inglês aqui no Brasil (e bem). Aliás, os nossos cursos de Inglês são melhores que os deles! (I3)

Aceitei [convite para dar aulas num instituto de línguas] mas pedi o custeio de passagens que me levariam à Inglaterra, para um aperfeiçoamento... Agora eu já não sabia o que era real, o que era mágico em meio a todo aquele foggy... Sofri, passei fome, me senti só, mas resisti, como o próprio Beowulf... (I4)

As coisas mais pequenas para a maioria das pessoas sempre me foram gigantes, mas dessa vez, confesso que nem eu me imaginava entrando num avião em São Paulo e pousando em Chicago. O melhor é saber que tudo foi fruto de estudo, de conhecimento, um conhecimento que começou lá atrás com “bolinhas e perninhas” [referindo-se a seu processo de

alfabetização]. De novo, medo, excitação e curiosidade, but now in English. (17)

A viagem a um país de língua inglesa, além de trazer à tona questões ligadas ao aprimoramento lingüístico e à autoconfiança quanto ao próprio conhecimento, reflete-se na identidade profissional do professor. Afinal, “aprendizagem e identidade são inseparáveis” (BARCELOS 2004a: 140).

O contato com a língua inglesa e a viagem a países de língua inglesa desencadeiam um processo de reculturação, ou seja, um “(...) processo reflexivo que conduz ao desenvolvimento de novos valores, crenças e normas, que leva à construção de novas concepções de ensino e de novas formas de profissionalismo” (CELANI 2002: 33).

Finalmente, além do aprimoramento lingüístico, as narrativas também expressam o sentimento e a consciência da necessidade de aprimoramento pedagógico constante. Segundo FIORENTINI, SOUZA JR e MELO (1998: 321), “(o) caráter *evolutivo* do saber docente é atribuído ao fato de que ele ‘é sempre provisório, não tem fim’ e é produzido ‘segundo uma ordem pessoal e segundo a experiência de cada um’, o que nos parece reforçar o modelo personalístico de formação de professores. Porém não podemos negar o fato de que “(uma) competência profissional (...) tem a ver com a consciência que o professor desenvolve sobre seu valor real e potencial enquanto profissional” (ALMEIDA FILHO 2000: 43).

4.8 MUDANÇAS DE CONTEXTO DE ENSINO

A profissão de professor de língua inglesa oferece diferentes contextos de atuação. Os professores podem optar, de modo geral, pelo ensino regular (público e privado), ensino superior (no curso de Letras e outros) e institutos de línguas. A mudança de contexto de ensino foi aspecto marcante nas narrativas dos informantes. Tais mudanças trouxeram à tona um sentimento de despreparo diante dos desafios a serem enfrentados pela aplicação dos conhecimentos e experiências em um novo contexto profissional. Para FIORENTINI, SOUZA JR e MELO (1998: 322), “o saber é contextualizado porque é no contexto que se compreende o significado do que foi

produzido em um determinado momento da prática pedagógica do professor, onde estão presentes as dimensões afetivas, cognitivas e sociais.”

Após alguns anos, fui convidado a lecionar num instituto de línguas, hesitei... uma coisa era ensinar o verbo To Be [referindo-se ao ensino fundamental] , outra era ensinar alguém a falar... Aceitei, mas pedi o custeio de passagens que me levariam à Inglaterra, para um aperfeiçoamento... Agora eu já não sabia o que era real, o que era mágico em meio a todo aquele foggy... Sofri, passei fome, me senti só, mas resisti, como o próprio Beowulf... Veio a seguir o convite para ingressar na Universidade, outro susto... Aceitei e foi, talvez, o passo mais sério que dei, profissionalmente falando... (I4)

Acreditem se quiser, no começo de 1997, um amigo me ligou dizendo que haveria um teste seletivo na UEL e só precisava de graduação. No dia seguinte fui lá pensando que seria um teste seletivo para língua inglesa, mas era um teste para professores de prática de Ensino. Achei muito difícil para uma recém-graduada passar em um teste destes. Se fosse língua inglesa eu estaria mais confiante e contaria com a minha proficiência lingüística. Estava indo embora, mas voltei e fiz minha inscrição decidida a tentar. Este fato mudou toda a minha vida. Passei no teste e trabalhei um ano na universidade. Contava com a minha experiência em sala de aula para ajudar os discentes a formularem os planos de aula, dava dicas, tentava construir os planos com eles, me sentia como eles. Me matei de ler para preparar as aulas teóricas e as atividades de grupo de estudo. No final do ano, quando pedi um feedback a uma das docentes de Letras ela disse o que eu já sabia: você deu conta do recado, saiu-se bem mas só volte aqui depois de fazer uma especialização ou mestrado. (I6)

Este trecho ressalta a grande influência da prática pessoal na construção da identidade do professor formador de professores. Conseqüentemente, nos faz refletir na complexa questão da formação de nossos professores e da sua preparação para os diversos contextos educacionais em que podem se inserir. Certamente professores que se constroem sobre os modelos personalístico, de artesanato e behaviorista transitam entre os diferentes contextos de forma solitária e sofrida. Para PERRENOUD (2002: 203) “a maioria dos futuros professores aborda sua formação com uma visão angelical e individualista da profissão. Nada garante que a deixarão de lado ao longo dos estudos”. Além do mais, “as competências profissionais só são construídas em função de uma prática reflexiva e engajada, e que se instala desde o início dos estudos.” (Idem p.197)

4.9. FORMANDO OUTROS PROFESSORES

Os professores de línguas, no decorrer de suas carreiras, podem se ver envolvidos com a formação de outros professores. Alguns informantes relatam as ansiedades de, repentinamente, se encontrarem em tal posição. Os trechos abaixo deixam claro que ser formador de outros professores é assumir maiores responsabilidades. Eles narram especificamente as dificuldades dos informantes em atuar no contexto universitário, suas buscas por novos subsídios para este novo desafio, as dificuldades para encontrar respostas para suas próprias indagações, a angústia da consciência da responsabilidade assumida, a rotina e o isolamento no contexto universitário privado e as dificuldades em lidar com os próprios discentes.

Existem muitas questões que não consigo responder: que conteúdos trabalhar na língua inglesa, adotar um material como nos institutos de línguas? Dar ênfase em que aspecto da formação? Como não dar ênfase a competência lingüística se quase tudo que conquistei profissionalmente estava de certa forma relacionada a esta proficiência que eu possuía? Eu já ouvi: “deixe que o próprio mercado de trabalho seleciona...” mas acho injusto. (I6)

Desta vez não só aula de inglês, mas de Prática de Ensino. Ensinar a ensinar? Mas quem nunca deu aula em escola pública? Do ceticismo, a busca pela pós-graduação. Um pedido de bolsa, e a CAPES me ajuda a ir para Lancaster, estudar a abordagem comunicativa. No doutorado, um pouco de tudo – leituras, cursos, grupos de estudos, militância, festa. Mais de 4 anos na cidade de 40 mil habitantes que abrigava o mundo. Volto “especialista” em estudar professores e o que eles pensam. Não, não, nunca vou conseguir dar conta de entender o que se passa na cabeça de um professor. Mas é bem interessante pensar nessa possibilidade, não é? Mais do que quantificar quanto tempo se leva para corrigir uma tarefa é pensar o que há por trás da tarefa. Formar professores – tarefa impossível. Participar um pouquinho da vida de professores – isto sim. Dizer algo que faça sentido, permitir que se expressem, pensar junto. Educar-se junto. (I8)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, autoras deste artigo, convivemos por um semestre com os colegas que participavam da disciplina *Formação de Professores de Línguas* ministrada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Durante toda a nossa “convivência” fomos encorajados a nos posicionar frente às fundamentações teóricas estudadas e a trazer à tona nosso conhecimento prático pessoal. A proposta da elaboração das narrativas aconteceu na fase final da disciplina, sendo que os discentes apresentaram seus relatos naquele que seria o penúltimo encontro.

Naquela ocasião, nos reunimos em diferentes grupos para que pudéssemos ler as narrativas uns dos outros e fazer comentários. Ao final, deveríamos fazer um relato geral das nossas impressões sobre as narrativas. Foi espantoso o efeito que a leitura das narrativas proporcionou ao grupo. Já naquele momento houve relatos de que muitos posicionamentos e representações apontadas pelos discentes em encontros anteriores começaram a fazer mais sentido a partir do conhecimento de suas histórias de vida.

Oito dos treze participantes disponibilizaram suas narrativas para serem analisadas neste artigo. A análise destas narrativas não objetiva estabelecer um padrão de crenças, representações, valores e expectativas dos professores de inglês no Brasil, uma vez que este grupo de informantes está socialmente situado e suas histórias de vida e profissionalização são únicas, mas podem ser familiares.

Ao enfatizar o contexto de ação, prestigiamos a interação como meio de se ter acesso ao modo como o ser humano constrói sua identidade, reflete, aprende e atua no trabalho. Este estudo é caracterizado pelo interesse em atividades reais de pessoas reais, o que se constitui o ponto essencial da análise. Em psicologia fala-se atualmente em "aprendizagem situada" (LAVE; WERGER, 1991) e em análise do discurso discute-se o "discurso situado" (DURANTI; GOODWIN, 1992) ou a "interpretação situada" (GUMPERZ, 1992), ou seja, várias disciplinas focalizam a cognição, o discurso e a educação como processos estritamente vinculados a contextos sociais.

Este artigo ressaltou que o processo de análise de narrativas pode despertar nos pesquisadores a percepção de que se tornar professor é uma experiência essencialmente humana constituída por diversos fatores, e que os estudos a serem realizados na área de formação de professores não podem desvalorizar este aspecto. Entretanto, os resultados obtidos só foram possíveis devido ao comprometimento dos informantes que tiveram a

coragem de expor suas ansiedades, suas vitórias, seus fracassos, enfim, suas histórias de vida. Este ato de desprendimento foi crucial para que buscássemos a compreensão da singularidade da identidade do profissional que chamamos professor de inglês..

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Editora Insular, 2000.
2. BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, 2004a, v. 7, n.1, jan/jul.
3. BARCELOS, A.M.F. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (eds.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Klumer Academic Publishers. 2004b.
4. CELANI, M.A.A. (org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
5. CELANI, M.A.A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. São Paulo: *Claritas*, 1994, v.1, dezembro.
6. CELANI, M.A.A. Um programa de formação continuada. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
7. DURANTI, A.; C. GOODWIN (eds) *Rethinking Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J.; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
9. FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

10. GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
11. GROSSMAN, P. WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 2001, 103:6.
12. GUMPERZ, J.J. Contextualizing and Understanding. In DURANTI, C.; GOODWIN, A. (eds) *Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
13. JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. In: *Revista de Lingüística Aplicada*, 2001 v.1, n.1.
14. JORDELL, K.O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. In: *Teaching & Teacher Education*, 1987, v.3, n. 3.
15. KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. In: *Teaching and Teacher Education*, 2002, v.18.
16. KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
17. LAVE, J.; WERGER, E. *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991
18. LIBERALLI, F.C. O papel do multiplicador. In: CELANI, M.A.A. (org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
19. ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E.F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
20. PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002.
21. PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
22. RAMOS, R. (org) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

23. RIBEIRO, F.M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M.A.A. (org.). *Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
24. RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
25. SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.
26. SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
27. TELLES, J.A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.
28. VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas*, 2002, v.6.
29. VOLPI, M.T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. (org.) *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
30. ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, 1992, n. 22.
31. ZEICHNER, K.; TABACHNIK, B.R.; DENSMORE, K. Individual, institutional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In: CALDERHEAD, J. *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 1987.