

## **Eu espelhado em outrem e outrem espelhado em mim: uma reflexão coletiva de professores de inglês em um programa de formação continuada**

GREGGIO, Saionara (UFSC/CAPES)  
DA SILVA, Marimar (UFSC/CAPES)  
DENARDI, Didiê Ana Ceni (UTFPR/UFSC)  
GIL, Gloria (UFSC)

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é mostrar os resultados preliminares de um projeto de reflexão coletiva conduzido com professores de inglês de escolas públicas participantes de um programa de formação continuada. Mais especificamente, mostrar os resultados da análise dos diferentes níveis de reflexão identificados na reflexão coletiva dos participantes. Os dados, provenientes de alguns dos encontros de formação, foram coletados em áudio e vídeo e transcritos para análise. Os resultados sugerem que o processo de observação da atividade de ensino de outrem aliado à reflexão coletiva contribuiu para os participantes: 1) pensarem criticamente sobre o trabalho que desenvolvem como professores de inglês em seus contextos de ensino, (2) perceberem algumas posturas pedagógicas em relação à atividade de ensino, e (3) entenderem um pouco melhor porque ensinam da forma como ensinam. Além disso, a reflexão coletiva levou os professores a refletirem de forma mais crítica sobre as forças externas que influenciam a sua atividade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de inglês, reflexão coletiva, formação continuada.

**ABSTRACT:** The present study aims at showing the preliminary results of a project of collective reflection conducted with public school English teachers who participate in a continuing education program. More specifically, it shows the results of the analysis of the levels of reflection identified in the collective reflection. Data were collected in some meetings, and transcribed for analysis. The results suggest that the process of observation of one's teaching allied to collective reflection contributed to the participant-teachers to: 1) think critically about their work as teachers in their teaching contexts; 2) perceive their pedagogical actions in relation to teaching; 3) understand better why they teach the way they do, and 4) reflect critically on some external forces which influence their teaching.

**KEYWORDS:** English teaching, collective reflection, continuing education.

### **Introdução**

O movimento internacional por uma prática reflexiva na Educação, iniciado na década de 1970, ganhou força durante as décadas de 1980 e 1990 e continua crescendo atualmente. No Brasil, o número de publicações que apontam para a necessidade de

professores<sup>1</sup> em formação ou em formação continuada engajarem-se em processos de reflexão sobre sua própria prática visando, dessa forma, desenvolverem-se profissionalmente para eventualmente melhorar a própria prática, tem crescido consideravelmente nos últimos anos.

O presente estudo, de natureza qualitativo-interpretativa, tem como objetivo mostrar os resultados preliminares de um projeto de formação continuada cujo foco atual é engajar professores de inglês em processos de reflexão coletiva sobre o seu próprio ensino. O projeto atual, iniciado no segundo semestre de 2006, faz parte de um programa de formação continuada denominado *Programa de Educação Continuada para Professores de Inglês do Estado de Santa Catarina* (doravante PECPISC) e vem sendo gradativamente posto em prática com alguns professores de inglês da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, lotados na região da Grande Florianópolis/SC.

## **1. Reflexão na formação de professores**

O conceito de profissional reflexivo tem ganhado força em várias áreas, dentre elas a área de formação de professores. No Brasil, a reflexão tem sido considerada essencial na formação e atuação dos professores por possibilitar que o professor pense criticamente no trabalho que desenvolve em seu(s) contexto(s) de ensino (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991; Celani, 2000, 2003, 2004; Cavalcanti, 1999; Gimenez, 1999, 2004, 2006; Freitas, 2002; Mattos, 2002; Medrado, 2003; Pessoa, 2003; Abrahão, 2004; Da Silva, 2004, 2005; Liberali, 2004; Magalhães & Celani, 2005; Telles, 1999, 2002, 2004, 2006; dentre outros).

Alguns pesquisadores e/ou formadores de professores sugerem que a reflexão pode gerar melhores resultados se conduzida coletivamente, isto é, como uma atividade

---

<sup>1</sup> Neste trabalho a palavra professor (es) refere-se aos gêneros masculino e feminino simultaneamente.

pública e social que envolva uma comunidade de profissionais (Cristovão, 2006; Gimenez, 1999, 2005, 2006; Ortenzi, 2005; Pessoa, 2003; Smyth, 1992; Telles, 2004, 2006; Zeichner, 2001; dentre outros). Algumas publicações, dentre elas, Cristóvão (2005), Malatér (2006), Ortenzi (2005), Gimenez (2006) e Telles (2006) mostram resultados de estudos sobre reflexão coletiva desenvolvidos com professores de inglês em cursos de formação ou em programas de formação continuada em contextos brasileiros. Os resultados destes estudos sugerem que na reflexão conduzida coletivamente, o potencial de desenvolvimento profissional dos professores é maior, uma vez que os professores passam a perceber não apenas os seus problemas, mas também os problemas de outros professores e juntos, através da reflexão, buscam soluções para os mesmos. Dessa forma fortalecem-se como comunidade profissional e contribuem para o desenvolvimento profissional mútuo.

Neste artigo mostraremos os resultados preliminares de um projeto de reflexão coletiva que realizamos com vinte e cinco professores de inglês de escolas públicas participantes do PECPISC. Mais especificamente, apresentamos os resultados da análise dos diferentes níveis de reflexão identificados na reflexão coletiva dos participantes.

Segundo Zeichner e Liston (1987), Gimenez (1999) e Liberali (2004), três níveis de reflexão - técnico, prático e crítico - foram identificados por Van Manen (1977) baseado na discussão de Habermas (1973). No nível técnico de reflexão, o foco está no conhecimento técnico, ou seja, na eficiência e eficácia dos meios utilizados para alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. No nível prático de reflexão, o foco está nos objetivos, como eles podem ser alcançados e nos resultados. O nível crítico de reflexão engloba os níveis técnico e prático, porém dá valor a critérios morais, por exemplo, “que objetivos educacionais, experiências e atividades levam as formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” (Liberali, 2004, p.

89). Neste nível de reflexão, “as análises de ações pessoais localizam-se em contextos histórico-sociais mais amplos” (ibid.) e a preocupação de quem reflete está nas “implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte” (ibid.).

## **2. Metodologia**

### **2.1. O contexto**

Como mencionamos anteriormente, o presente artigo mostra os resultados preliminares de um projeto de formação sobre a prática de reflexão no processo de ensino que vem sendo gradativamente posto em prática com professores da rede pública estadual de ensino, participantes do PECPISC.

#### **2.1.1 O PECPISC**

O PECPISC foi criado em março de 2000 por iniciativa de uma professora de inglês da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, que buscou no grupo de professores de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apoio para criar um programa de formação continuada que atendesse as necessidades dos professores de inglês da rede pública estadual da região. Naquele momento, vários professores da UFSC apoiaram a iniciativa e uma professora do Curso de Letras assumiu a coordenação do mesmo junto com a professora da rede estadual. Atualmente o programa conta com a parceria da UFSC e da Secretaria Estadual de Educação (SEE). A UFSC é representada pelos professores e alunos do curso de Letras Inglês e Pós-Graduação em Inglês (colaboradores voluntários) e também fornece os certificados aos participantes. A SEE é representada pela professora fundadora do programa e oferece o auditório de um colégio estadual para a realização dos encontros.

O programa busca atender professores da região da Grande Florianópolis e seu principal objetivo “é dar a esses professores a oportunidade de construírem ou reconstruírem seu entendimento a respeito de suas práticas de ensino, através das diferentes oportunidades oferecidas pelo programa”<sup>2</sup>. Os objetivos específicos do PECPISC são: 1) Criar espaços de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de inglês na sala de aula; 2) Assessorar os professores de língua inglesa na observação crítica de sua prática pedagógica, levando-os a questioná-la e a propor soluções para os problemas encontrados; 3) Elaborar e organizar materiais teórico-práticos para fundamentar o trabalho e a reflexão crítica do professor; e 4) Aprimorar a proficiência lingüística dos professores<sup>3</sup>.

Os encontros são realizados mensalmente de fevereiro a novembro em datas marcadas juntamente com os participantes, alternando-se o dia da semana em que será realizado o encontro evitando-se, dessa forma, que o professor se ausente de sua escola sempre no mesmo dia da semana e, assim, venha a comprometer a quantidade de dias letivos em determinadas turmas. É importante ressaltar que os encontros são conduzidos em inglês, a fim de contribuir ao aprimoramento da proficiência lingüística dos professores, que em sua maioria, têm no encontro mensal a única oportunidade de estar em contato com outros falantes da língua inglesa. Em alguns momentos, no entanto, há o uso alternado de inglês-português por parte dos participantes ou mesmo dos colaboradores.

Algumas pesquisas (Biazi, 2002; ALVES *et al.*, 2003; Souza, 2004; Biazi & Gil, 2005; Souza & Gil, 2005) já desenvolvidas no PECPISC mostram que desde a sua criação, o PECPISC tem proporcionado aos professores participantes possibilidades de

---

<sup>2</sup> Fonte: documento de criação do PECPISC, 2000.

<sup>3</sup> Fonte: documento de criação do PECPISC, 2000.

refletir sobre seu próprio desenvolvimento, como, por exemplo, sobre a importância de continuar aprendendo, de aprender em grupo, e sobre o sentimento de segurança gerado pelo fato de pertencer a uma comunidade de profissionais. Estas pesquisas também mostram que no PECPISC, a reflexão não tem acontecido na forma canônica dos modelos de formação reflexiva, uma vez que os professores participantes têm refletido mais sobre os seus próprios processos de aprender do que sobre os seus processos de ensinar (Gil, 2007).

No entanto, desde agosto de 2006, o programa passou a incluir atividades que levem os participantes a refletir sobre suas práticas docentes através da observação e registro das suas próprias aulas, dinâmica esta proposta pelo modelo reflexivo de formação profissional de Wallace (1991) e pelos procedimentos metodológicos reflexivos sugeridos para programas de formação de professores por Bartlett (1990), Smyth (1992) e Almeida Filho (1993).

## **2.2. Os participantes**

Dos professores que participaram do programa em 2006, oito estão desde o seu início em 2000, um desde 2002, três desde 2005 e quatorze entraram no programa em 2006. A maioria dos participantes entrou no magistério público estadual por concurso e trabalha em colégios da região da Grande Florianópolis, que compreende os municípios de Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu e Governador Celso Ramos.

A participação dos professores de inglês da rede pública estadual no PECPISC não é obrigatória, ou seja, participa quem quer e pode ser dispensado de suas atividades profissionais pelo diretor de sua escola no dia do encontro. Os professores participantes do programa recebem uma declaração de participação no encontro de formação, que serve como justificativa para a sua ausência em seu contexto de trabalho. Além disso,

recebem, ao final de cada ano, um certificado declarando o número de horas investido em sua formação, que vem a contribuir para o seu plano de carreira. É importante ressaltar que apesar deste incentivo, o número de participantes é pequeno em relação à quantidade de professores de inglês que atuam na rede pública estadual da Grande Florianópolis. O fato de a participação dos professores não ser obrigatória é de certa forma positiva, uma vez que dá liberdade ao professor de escolher se quer ou não participar no programa. Assim, os professores que participam do programa são os que realmente estão preocupados com seu desenvolvimento profissional e querem fazer parte desta comunidade específica de profissionais, o que vem a contribuir para o alcance dos objetivos do PECPISC.

### **2.3. Os colaboradores**

Desde sua implantação em março de 2000, o PECPISC tem contado com a colaboração de inúmeros voluntários como: professores do curso de Letras-Inglês e/ou da Pós-Graduação em Inglês (PGI-UFSC) e doutorandos ou mestrandos da PGI-UFSC. Atualmente o projeto é conduzido por uma equipe de voluntárias composta pela professora fundadora do programa, uma professora da Pós-Graduação em Inglês da UFSC, uma professora da Graduação em Letras/Inglês-UFSC, e duas doutorandas do programa de Pós-Graduação em inglês da UFSC.

### **2.4. Coleta e análise dos dados**

Os dados analisados neste estudo são provenientes do encontro de formação do mês de outubro de 2006. No encontro de outubro iniciamos uma nova etapa do programa que teve como objetivo: observar, descrever e refletir sobre um momento de ensino e abordar a importância da reflexão no dia-dia do nosso trabalho como

professores. Uma aula filmada em uma sexta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual foi usada com a devida autorização como mecanismo inicial de reflexão. A professora da aula mostrada não é participante do programa. Optamos por usar a aula de um professor desconhecido do grupo porque queríamos primeiramente preparar os professores para a observação, descrição e reflexão da atividade de ensino através da observação de outrem para futuramente voltarem-se para a observação, descrição e reflexão sobre a sua própria prática.

A aula mostrada em vídeo foi a primeira aula de uma seqüência de oito aulas, nas quais a professora desenvolveu o tema “*digestive system*”. O vídeo assistido mostrou o momento em que a professora apresentou o tema da aula. Ela o fez de forma co-construída, isto é, envolvendo os alunos na apresentação do tema, solicitando vocabulário e lançando perguntas para eles responderem. A aula foi conduzida quase que totalmente em inglês, os alunos, por sua vez, contribuíram em inglês e em português.

Nossa intenção em nenhum momento foi apresentar um modelo de ensino, por isso antes de mostrarmos o vídeo explicamos o objetivo da atividade: observar e descrever um momento de ensino de outrem. Os participantes assistiram à aula mostrada em vídeo e em seguida reuniram-se em grupos para conversar sobre o que haviam observado e também descrever a aula assistida. Solicitamos a cada grupo que elaborasse um pôster com as contribuições de cada componente para ser apresentado aos demais grupos. Cada grupo fez a apresentação do seu pôster. As apresentações dos grupos assim como as reflexões coletivas durante e após cada apresentação foram vídeo e áudio gravadas. Os dados coletados em áudio e vídeo foram posteriormente transcritos para análise. A partir da transcrição dos dados, procuramos identificar nas falas dos professores fragmentos de orações ou orações inteiras que pudessem revelar os



diferentes níveis de reflexão atingidos pelos professores participantes. Os resultados da análise serão apresentados a seguir.

### **3. Resultados e discussão**

Os resultados da análise das transcrições mostram que, na reflexão coletiva dos participantes durante e após a apresentação dos resultados de suas observações e descrições da atividade de ensino de outrem, o nível de reflexão predominante foi o técnico, uma vez que todos os grupos focaram na observação e descrição do “o quê?” a professora do vídeo fez e “como?” ela fez, ou seja, focaram nos objetivos da aula assistida e nos meios utilizados pela professora para atingir tais objetivos.

Alguns grupos apenas descreveram o que haviam assistido: "The teacher proposes the theme which was the digestive system, then she asks questions in English for the students, they answered. She tries to interact with the students. She tries to speak only in English in class". Outros ao descrever, compararam o que haviam assistido à sua própria prática: "I'm not used to that kind of, that way to work with my students. So, she taught a content of science through English. She asks questions using mimics, they could be involved in that subject and they participate". Outros ainda, ao descrever, refletiram sobre a viabilidade dos meios utilizados pela professora da aula assistida para atingir os objetivos, em seus contextos de ensino: "I think that class is amazing, wonderful, but I think that it's a little utopic for my reality or the reality of schools that I teach".

Os resultados da análise das transcrições também mostram que cada professor envolvido na observação e descrição da atividade de ensino de outrem refletiu sobre a sua própria prática ou seu próprio contexto de ensino. Em tais momentos, o nível técnico de reflexão intercalou-se com o nível crítico, ou seja, a reflexão sobre a própria

ação focou não apenas nos objetivos e nos meios de alcançá-los, mas também no contexto histórico-social mais amplo no qual a atividade de ensino está inserida, como mostra o excerto a seguir.

P1: one question: is the system prepared for that? The new methodology the teacher is using? The social political reality does not permit the construction of knowledge.

P2: our school is not prepared for learning a foreign language. They don't mind if the students can't speak fluently or if they are learning or not. They just want that the students have a good grade for passing the vestibular.

P1: É um tanto que cansativo, tu vê o que aquela professora ((no vídeo)) fez, se cada sala que eu entrar, eu escrever tudo que ela escreveu no quadro, perguntar tudo em inglês e escutar em português e *translate* pro quadro, se cada sala, na quarta-feira eu entro as 7h45 da manhã e só saio às 10h00 horas da noite da minha escola, são 15 aulas. Eu confesso, não tenho mais pique, não tenho mais gás pra toda aula fazer toda aquela explicação ali

P3: e não é só isso, a gente não tem tempo de preparar isso, vai preparar quando? A carga horária cheia

P4: tem que ter menos aula, menos aula por semana

P5: é uma corrente isso e por que a gente não tem tempo? Porque a gente trabalha demais. E por que a gente trabalha demais? Porque a gente tá ganhando pouco.

P3: porque a gente tem que sobreviver

P5: vai vai vai não acaba nunca

P1: aquela aula ali é um sonho mesmo, eu quero atingir, é meu objetivo

Este excerto mostra a reflexão dos participantes sobre sua atividade de ensino em um contexto histórico-social mais amplo. Eles percebem na realidade das escolas públicas fatores que dificultam o trabalho do professor: 1) o número de alunos por sala: “I think it's not our reality, our classes are, we have, we have forty students, forty-five students in class”; 2) um modelo de educação que prioriza a transmissão de conhecimento: “our school is not prepared for learning a foreign language. They don't mind if the students can't speak fluently or if they are learning or not. They just want that the students have a good grade for passing the vestibular”; 3) a elevada carga horária dos professores: “a gente não tem tempo de preparar isso, vai preparar quando? A carga horária cheia”; 4) o baixo salário: “e por que a gente não tem tempo? Porque a gente trabalha demais. E por que a gente trabalha demais? Porque a gente tá ganhando pouco”.

O fato de as turmas terem mais de 40 alunos cada e a maioria dos professores ter uma carga horária semanal de trabalho superior a 40 horas parecem favorecer a

manutenção do modelo tradicional de ensino de língua estrangeira, no qual ensinar é transmitir conhecimento sobre a língua e não aprender a língua estrangeira e outros conteúdos através da língua estrangeira, o que requer tempo para planejamento e preparo por parte do professor. Neste sentido, percebe-se um nível crítico de reflexão, uma vez que o foco da reflexão dos professores está nos objetivos educacionais, nas experiências e atividades que levem a realizações concretas, a maior delas seria o real aprendizado da língua estrangeira e não apenas um aprendizado que resulte em uma nota satisfatória ou aprovação no vestibular.

O excerto acima também mostra que ao refletirem sobre sua prática e seu próprio contexto de ensino, os professores também parecem perceber a postura adotada por eles. Eles parecem perceber-se como transmissores de conhecimento, apesar de não verbalizarem explicitamente, e, ao perceberem tal postura, refletem criticamente sobre as forças que contribuem para que o modelo tradicional de ensino se mantenha. Os professores, no entanto, expressam o desejo de ter uma prática mais coerente com o modelo de construção de conhecimento. Contudo, salas com mais de quarenta alunos e salário baixo que os obriga ter uma carga horária cheia, dificultam um fazer pedagógico pautado na construção do conhecimento. Por outro lado, os participantes também usam fatores como: turmas numerosas e falta de tempo para justificar o seu fazer, ou seja, justificar a manutenção do modelo tradicional de ensino. Ao perguntar “is the system prepared for that? The new methodology the teacher is using?” P1 foca no sistema educacional e não neles mesmos, uma vez que a pergunta deveria ser: nós, professores, estamos preparados para um modelo de ensino que priorize o real aprendizado e não a transmissão de conhecimentos?

## Considerações finais

Este estudo mostra que, convidados a observar e descrever a atividade de ensino de outrem, um grupo de vinte cinco professores de inglês, envolvidos em um projeto de formação continuada, engajou-se em um processo de reflexão a nível técnico e crítico sobre a sua própria prática em seus contextos de ensino. Conforme mencionamos anteriormente, nossa intenção em usar uma aula filmada em nenhum momento foi apresentar um modelo de ensino, mas sim usá-la como mecanismo de observação e descrição, etapa inicial de um trabalho de pesquisa-ação que estamos desenvolvendo atualmente com os participantes. No entanto, percebemos que, nos momentos de reflexão coletiva durante e após a apresentação das observações e descrições de cada grupo, a atividade de ensino de outrem foi usada como espelho através do qual os professores viram sua própria prática e seu próprio contexto de ensino.

[g1] Comentário: ver comentário anterior.

Ao descreverem a aula mostrada em vídeo, os professores iniciaram a reflexão a partir do nível técnico tentando entender “o quê?” e “como?” a professora da aula assistida fez e chegaram a um nível mais crítico de reflexão a ponto de discutir se “o quê” e “como” a professora fez seria possível de ser feito por eles mesmos em suas aulas. Percebe-se que a reflexão coletiva, mediada pela linguagem, na qual os participantes à medida que a discussão acontecia sentiam-se mais fortalecidos para compartilhar suas percepções a respeito de suas práticas pedagógicas e de seus contextos de ensino, contribuiu para um início de transição do nível prático de reflexão para o nível crítico.

Desta forma e, conforme sugerido anteriormente, a reflexão coletiva do grupo de professores contribuiu para os participantes: 1) pensarem criticamente sobre o trabalho que desenvolvem como professores de inglês em seus contextos de ensino, (2) perceberem algumas posturas pedagógicas em relação à atividade de ensino, e (3)

entenderem um pouco melhor porque ensinam da forma como ensinam. Além disso, a reflexão coletiva levou os professores a refletirem de forma mais crítica sobre as forças externas que influenciam a sua atividade de ensino. Tais resultados corroboram outros estudos (Cristóvão, 2005; Magalhães, 2006; Malatér, 2006; Orteni, 2005, Gimenez, 2006; Telles, 2006; dentre outros) que sugerem que na reflexão conduzida coletivamente, o potencial de desenvolvimento profissional dos professores é maior, uma vez que os professores passam a perceber não apenas os seus problemas, mas também os problemas de outros professores e, juntos, através da reflexão, podem compreender melhor tais problemas e buscar soluções para os mesmos, dessa forma fortalecendo-se como uma comunidade de profissionais, na qual um contribui para o desenvolvimento profissional do outro.

É importante ressaltar que como formadoras de professores e colaboradoras do PECPISC, acreditamos fortemente na reflexão crítica do professor sobre a sua prática de sala de aula como ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional do professor. No entanto, a análise da reflexão coletiva dos professores participantes do projeto de formação continuada mostrada no presente trabalho sugere que não basta apenas refletir sobre a prática. Simultaneamente à reflexão sobre a prática é necessário refletir sobre as forças externas que influenciam a prática e buscar maneiras de incluí-las como prioridade na agenda de discussão sobre a Educação do nosso país. Outros trabalhos, por exemplo, Trentin (2000), já apontaram para esta necessidade. Acreditamos que professores não apenas reflexivos, mas também valorizados e com melhores condições de trabalho certamente contribuirá para o desenvolvimento profissional dos professores, vindo, dessa forma, a contribuir para uma eventual melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro.

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. de (1993). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes.
- Alves, A.; Denardi, D. A. C.; Gil, G.; Carazzai, M. R. P.; Moreira, M. A. R.; Neves, S.; Biazi, T. D. (2003). Experiencing learning to re-shape teaching practical knowledge: Reporting on a pilot project for English teacher development in Santa Catarina State. In: Gimenez, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na Universidade*. Londrina: ABRAPUI.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In: Richards, J. C. & Nunan, D. (Orgs.). *Second language teacher education*. (pp. 202-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biazi, T. M. D. & Gil, G. (2005). O exercício de investigar o pensar e o fazer de professores de inglês para o desenvolvimento profissional. In: Gil, G. et al. (Orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. (pp. 237-260). DLLE/CCE/UFSC: Florianópolis, SC.
- Biazi, T. M. D. (2002). *Investigating the teaching and learning experiences of EFL teachers in the education programme PECPISC: an analysis of teachers' principles of practice*. Dissertação de mestrado não publicada, Florianópolis: PPGI, UFSC.
- Cavalcanti, M. C. (2005). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. (2ª Ed.) (pp. 179-184). Campinas, SP: Pontes.
- Cavalcanti, M. C. & Moita Lopes, L. P. da. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, número 17, (pp. 133-144). Campinas, SP: Unicamp.
- Celani, M. A. A. (2006). Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: Leffa, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão* (2ª Ed.) (pp. 23-43). Pelotas: EDUCAT.
- \_\_\_\_\_. (2004). Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: *A formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. (pp. 37-58). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2003). Um programa de formação contínua In: Celani, M. A. A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo e Transformação da Prática Docente*. (pp. 19-36). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cristóvão, V. L. L. (2006). Reflexão sobre a prática social da fala repensando o ensino oral de LE. In: Leffa, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão* (2ª Ed.) (pp. 323-333). Pelotas: EDUCAT.
- Da Silva, M. (2005). Constructing the teaching process from inside out: how pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language Journal*, September 2005, Vol. 9, N#2, pp.1-19, <http://tesl-ej.org/ej34/a10.html>.
- Da Silva, M. (2004). Student-teachers' perceptions: a means to (re)shape teaching practices. *Aplisc Newsletter*, March, Vol 12/1. Florianópolis, SC, pp. 3-4.
- Freitas, M. A. de (2005). Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: Almeida Filho, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. (2ª Ed.) (pp. 51-62). Campinas, SP: Pontes.

- Freitas, M. A. de (2002) O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora da UEL.
- Gil, G. (2007) Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina (PECPISC): Tecendo elos entre a formação e a pesquisa. *Artigo encaminhado à Revista SIGNUM: estudos da linguagem para avaliação e publicação*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, PR, 2007.
- Gimenez, T. (2006). Formadores de professores de línguas como profissionais reflexivos: desafios e possibilidades. In: *I Congresso Latino-Americano sobre Formação de professores de Línguas*. Caderno de Resumos, p. 37.
- Gimenez, T. (2004). Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. In: Abrahão M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. (pp. 153-169). Campinas, SP: Pontes.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2 (2), 129-143.
- Liberali, F. C. (2004). As linguagens das reflexões. In: *A formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão*. (pp. 87-120). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Magalhães, M. C. C. & Celani, M. A. A. (2005). Reflective sessions: A tool for teacher empowerment. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5/1, 135-160.
- Malatér, L. S. de O. (2006). Compartilhamento de experiências e de alternativas entre professores de língua inglesa. In: Leffa, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão* (2ª Ed.) (pp. 237-247). Pelotas: EDUCAT.
- Mattos, A M. (2002). O professor no espelho: Conscientização e mudança pela auto-observação. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 2/1, 121-155.
- Medrado, B. (2003). Fotografias de sala de aula: Relato de experiências sob uma perspectiva reflexiva. In: Figueiredo, F. (Org.), *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. (pp. 95-102). UFG. Goiânia, Gráfica e Editora Vieira.
- Ortenzi, D. L. B G. (2005). A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: Almeida Filho, J. C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. (2ª Ed.) (pp. 127-138). Campinas, SP: Pontes.
- Pessoa, R. R. (2003). Reflexão interativa: implicações para o desenvolvimento profissional de professores de inglês da escola pública. In: Figueiredo, F. (Org.), *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. (pp. 45-56). UFG. Goiânia, Gráfica e Editora Vieira
- Smyth, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research*, 29 (2), 267-300.
- Souza, C. V. R. & Gil, G. (2005) Educação continuada: alguns dos principais temas discutidos pelos professores participantes do PECPISC. In: Gil, G. et al. (Orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. (pp. 261-278). DLLE/CCE/UFSC: Florianópolis, SC.
- Souza, C. V. R. (2004). *Continuing education: Some of the main concerns of the teachers participating in the PECPISC Programme*. Dissertação de mestrado não publicada. Florianópolis: PPGI, UFSC.
- Telles, J. A. (2006). A formação do professor de línguas como experiência estética: desafios de cunhos epistemológicos e representacionais. In: *I Congresso Latino-Americano sobre Formação de professores de Línguas*. Caderno de Resumos, pp. 32-34.
- Telles, J. A. (2004). Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: Abrahão, M. H. V.

- (Org.). *Prática de ensino de LE: experiências e reflexões*. (pp. 61-105). Campinas, SP: Arte Língua/Pontes.
- Telles, J. A. (2002). 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*. (pp. 15-38). Londrina: ED. UEL.
- Telles, J. A. (1999). A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 34, 79-92.
- Trentin, C. I. (2000). *Abordagem comunicativa: um desafio aos professores integrantes do projeto TOGETHER em Pato Branco-PR*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Estadual Paulista/Campus de Marília-SP.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. (2001). Educating reflective teachers for learner-centered education: possibilities and contradictions. *Plenary paper presented at the Sixteenth Meeting of Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, University of Londrina. Brazil. November, 2001.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching students to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.