



DIFICULDADES INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Dra. Luciane Guimarães de Paula (Departamento de Letras da UFG-Catalão)
luciane_sguimaraes@hotmail.com

Recebido em: 28/11/2014 – Aprovado em: 16/01/2015 – Publicado em: 31/01/2015

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Trata-se de um estudo bibliográfico sobre o assunto, tomando como aporte teórico os trabalhos sobre formação de professores de línguas, bem como estudos atuais da área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. O estudo aponta que as transformações da era denominada pós-moderna, no contexto da sociedade globalizada intensificam as mudanças e os próprios desafios enfrentados por professores e alunos. Diante dessa realidade, entendemos que a formação docente é um processo ininterrupto, que nunca poderá ostentar a pretensão de se considerar concluído, uma vez que o mundo está em constante processo de evolução. Assim, a busca constante por meios e estratégias eficazes para lidar com tais entraves faz com que o tanto o alunado quanto os docentes sejam impulsionados a estar sempre buscando se aperfeiçoar ou se desenvolver profissionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas, dificuldades, formação de professores

DIFFICULTIES RELATED TO THE PROCESS OF ENGLISH TEACHING AND LEARNING: CONTRIBUTIONS FOR THE LANGUAGE TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

The present study has as its main object to discuss about some of the difficulties faced by teachers and students during the process of teaching and learning English. It is a bibliographical research about the topic which having as its theoretical basis the works on teacher education as well as current Applied Linguistic studies on teaching and learning languages. The study points out the transformations of the post colonial world, in the context of the globalized society intensify the changes and the challenges faced by teachers and students. Hence, it is understood that the teacher education is an unfinished process since the world is a process of constant evolution. Thus, the endless search for strategies and effective ways to deal with such difficulties make both teachers and students always drawn towards the wish to improve and develop professionally.

KEYWORDS: language teaching, challenges, teacher education

INTRODUÇÃO

Diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula de língua estrangeira e por isso faz-se necessário aprofundar no conhecimento das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Inicialmente, cabe destacar que tais dificuldades compreendem desde a falta de motivação para aprender até a própria falta de preparo ou motivação do próprio professor ao ensinar o idioma. Outros aspectos como a distância entre o material utilizado em sala de aula e as situações reais de comunicação em inglês, crenças prejudiciais ao processo de aprendizagem, a falta de reconhecimento social e financeiro da profissão também contribuem para situações frustradas em que o aluno muitas vezes abandona o aprendizado antes mesmo de alcançar nível intermediário.

Considerando a realidade que nem sempre corrobora o aprendizado eficaz da língua estrangeira, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre alguns dos principais problemas enfrentados tanto por alunos quanto por professores de línguas estrangeiras. Busca-se, portanto, refletir sobre como as transformações no contexto do ensino repercutem na prática docente como mais um desafio, qual seja, o de adaptar a prática em sala de aula ao mundo pós-moderno vivenciado pelo aluno fora do âmbito da sala de aula. Procura-se, também, refletir sobre como os professores estão atravessando esse processo de mudança de sua prática tomando como aporte teórico o contexto da formação profissional do professor de línguas estrangeiras.

Problemas enfrentados na rotina diária em sala de aula de língua estrangeira

Dentre, os principais problemas enfrentados por professores e alunos, destacam-se o despreparo do professor e a desmotivação do próprio aluno que comumente implicam no fracasso da aprendizagem da língua estrangeira. Além das dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua estrangeira por parte alunos, deve-se observar também outros aspectos operacionais da atividade do ensino que os professores enfrentam, como as salas superlotadas, a indisciplina e a insegurança em sala de aula, baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira e, principalmente, a má remuneração da profissão. Tudo isso faz com que o ensino seja visto como apenas uma ocupação e não como uma profissão (CELANI, 2001). Tal realidade força o professor a assumir muitas aulas, em várias escolas diferentes, o que desmotiva e inviabiliza ao docente buscar o seu desenvolvimento profissional (DE PAULA, 2010), aspecto que será abordado na próxima seção.

Vale lembrar que essa realidade não é comum apenas em contextos de ensino público. De modo semelhante, professores de escolas particulares e do ensino superior também enfrentam situações adversas parecidas. Em um primeiro momento, será destacado o contexto público de ensino e, em seguida, a discussão contemplará alguns desafios presentes no ensino superior em comparação com a realidade do ensino de línguas estrangeira em ambientes particulares.

A coletânea de CÂNDIDO DE LIMA (2011) reúne trabalhos de diversos autores que refletem a respeito das dificuldades do ensino de inglês no âmbito do ensino público. Dentre os vários autores que investigaram a polêmica questão do fracasso das escolas públicas em relação ao ensino de língua estrangeira, destaca-

se o capítulo Wilson Leffa procura compreender as razões desse fracasso na rede pública apontando algumas dos motivos para essa realidade, as quais o autor ironicamente chama de “bodes expiatórios”:

Procuro lançar dois olhares sobre o fracasso do ensino de LE na escola pública: o primeiro, voltado para trás, procurando localizar a origem do fracasso; o segundo, olhando para frente, tentando vislumbrar possíveis soluções. Entendo que há várias maneiras de ver esse fracasso, desde a criação de bodes expiatórios até a apoteose da carnavalização. A tentativa de criar bodes expiatórios é a mais primitiva: põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados (LEFFA, 2011, p. 15-16).

Segundo LEFFA (2011, 18-23), existem três motivos principais, quais sejam: a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o aluno que não quer estudar. Para ele, o primeiro “bode expiatório” o qual vincula a culpa ao Governo, principalmente na esfera federal, tem como fundamento o fato de que o discurso de inclusão do Governo, ironicamente, ao contrário do que se propõe a realizar, acaba reforçando a exclusão da população carente que necessita de um ensino público de qualidade. Em relação ao segundo aspecto, o autor destaca principalmente a má formação docente, tanto em relação ao conhecimento lingüístico quanto ao despreparo didático.

A esse respeito PAIVA (2011, 33) aponta outra questão que contribui para o despreparo do professor em sala de aula, a saber: o fato de que até pouco tempo era comum que professores de outras disciplinas assumissem as aulas de inglês para completar a carga horária. Além disso, mesmo entre os professores habilitados para ministrarem as aulas de línguas estrangeiras é comum a falta de motivação para buscarem o seu desenvolvimento profissional. Vários estudos demonstram que muitos destes professores se contentam em ocupar sua jornada de trabalho, mas poucos buscam engajar em um processo de formação contínua visando o seu desenvolvimento profissional (De PAULA, 2010). O terceiro e último aspecto, apontado por LEFFA (2011), refere-se à falta do próprio aluno que deixa de assumir a responsabilidade de estudantes, isto é, alunos que não estudam e que depositam toda responsabilidade na escola ou professor, assumindo uma postura passiva e não autônoma em relação à aprendizagem da língua estrangeira. Essa postura passiva em relação à aprendizagem pode estar relacionada ao fato de que muitos alunos não acreditam que é possível aprender a língua estrangeira na escola pública. De fato, vários estudos sobre crenças prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem de línguas foram desenvolvidos, principalmente, na década de 1990, as quais apontavam dentre outros aspectos a concepção de que não se aprende inglês na escola pública (BARCELOS, 1995, 1999; COELHO, 2006).

O trabalho de LEFFA (2011) também se preocupa em buscar propostas para solucionar o problema, dentre elas destacam: a) criar uma turma coesa; b) estabelecer um objetivo comum e c) conseguir os meios para chegar ao objetivo (LEFFA, 2011, p. 29). Segundo o autor, para lançar mão dessas estratégias é preciso criar um ambiente de cumplicidade em sala de aula, onde professor e alunos tenham objetivos em comum, ou seja, sejam co-responsáveis pelo sucesso da aprendizagem:

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho. [...] Unida a turma em torno de um objetivo comum, resta o último passo: angariar os meios disponíveis numa determinada comunidade para alcançar o objetivo. No caso da língua estrangeira, os meios são os artefatos culturais (livros, recursos de áudio, vídeos etc.) e as pessoas (professor, colegas, amigos etc.) que se podem acionar para aprender a língua (LEFFA, 2011, p. 30).

Como apontado GUIMARÃES (2004), a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública é bastante diferente do contexto particular dos cursinhos particulares de línguas tanto em relação à sua estrutura física quanto ao apoio lingüístico-pedagógico dispensado aos professores. A autora destaca como o ensino de línguas estrangeiras em cursinhos particulares apresenta uma série de vantagens em relação ao ensino de línguas na rede pública de ensino, pois aqueles representam uma realidade privilegiada de ensino com professores especializados, ambientes apropriados, número de alunos limitados e outras peculiaridades que auxiliam no sucesso de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ao passo que na rede pública, além do excesso de alunos por sala destaca-se a ausência de ambientes apropriados e do uso adequado dos recursos de multimídia e das novas tecnologias.

As vantagens dos cursinhos de línguas são evidentes também quando comparados com o ensino de inglês no âmbito do ensino superior. Em um estudo comparativo entre as aulas de língua estrangeira no curso de Letras e as do centro de línguas (doravante CL) da mesma universidade pública COSTA & DE PAULA (2012) observaram várias vantagens do CL em relação ao ensino de língua estrangeira do curso de Letras. Apesar do CL ser um projeto de extensão do Departamento de Letras e estar sujeito à sua coordenação, ele apresenta vantagens em relação ao Curso de Letras principalmente devido ao fato de que o Curso de Letras prioriza a formação acadêmica do aluno como um todo, como, por exemplo, a importância do seu ingresso na iniciação científica, sua formação de professor ao passo que no CL o foco é a aprendizagem da língua estrangeira *per se*. Observa-se que o docente da instituição superior, além de estar envolvido com uma série de outras atividades inclusive a de caráter administrativa (cargos de gestão, coordenação dentre outros) prioriza uma visão mais ampla e crítica da aprendizagem da língua estrangeira e talvez por isso, geralmente, não se limita ensinar somente a língua em sala de aula. Também não se políam no sentido de se aterem ao conteúdo da aula, ao contrário, muitas vezes propõem discussões políticas inerentes ao contexto do ensino, pois entendem que são oportunidades de crescimento e conscientização dos alunos sobre assuntos relevantes, mesmo que estas discussões extrapolem um pouco o assunto da aula. Como se pode notar é uma concepção mais ampla e crítica do ensino.

Vê-se que o foco no cursinho de línguas é específico para que os alunos aprendam a língua enquanto que no curso de Letras observa-se a preocupação com outras questões educacionais de âmbito político-social que, certamente, contribuem para a formação crítico-reflexiva do formando. Nota-se que vários cursos de Letras partem do pressuposto

que o aluno ingressante já tem o conhecimento da língua e está ali na graduação buscando uma formação enquanto educador dessa língua. No cursinho de línguas o enfoque é específico para a aprendizagem do idioma a começar pela organização dos conteúdos programáticos, pela orientação didática, pela quantidade limitada de alunos em cada sala e, principalmente, pelo uso das novas tecnologias que fazem parte da rotina diária dos professores. De fato, as novas tecnologias são constantemente utilizadas em sala de aula. Além disso, o acompanhamento pedagógico do cursinho é uma realidade uma vez que cada unidade possui coordenadores responsáveis pela observação das aulas dos professores e orientações no sentido de garantir a qualidade do ensino (COSTA E DE PAULA, 2012, p. 504).

Constata-se, portanto, que o docente do ensino superior ao ministrar as aulas de línguas estrangeiras não se limita ao papel típico de um professor de línguas, como ocorre nos cursinhos particulares e centros de línguas, pois ele está ali principalmente como um formador de professores. Como já mencionado, o contexto acadêmico é bem mais amplo e voltado para a formação crítica do futuro profissional e cidadão e não apenas focado na aprendizagem do idioma. Ao não perceber a diferença de contexto e a importância dessas outras questões para a formação docente. É possível talvez inferir que nos cursinhos aprende-se mais rapidamente aspectos relacionados à estrutura da língua, ao passo, que no âmbito acadêmico, devido ao seu foco mais amplo e interdisciplinar, outras questões e outros conhecimentos são simultaneamente construídos dentro e fora de sala de aula. Infelizmente, muitas vezes os alunos não percebem que as discussões em sala de aula e o engajamento na iniciação científica proporcionam uma formação docente diferenciada bem como uma visão mais crítica acerca da profissão que vão exercer futuramente.

Assim, em detrimento a todas as dificuldades enfrentadas por alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas faz-se necessário estar sempre buscando a superação desses desafios. Nesse sentido, ZEICHNER & LISTON (1996) reforçam que um dos aspectos que demonstram que o professor é um profissional voltado para seu desenvolvimento profissional é justamente a busca pela superação das dificuldades enfrentadas na prática docente e a busca pela resolução dos problemas relacionados à prática docente (DEWEY, 1959). Em outras palavras, o contexto adverso não pode ser usado como justificativa para o não enfrentamento dos problemas relacionados ao desempenho da profissão. Desse modo, faz-se necessário ao docente procurar superar os entraves encontrados, procurando não apenas sobreviver e não sucumbir diante dos problemas, mas de alguma forma, redescobrir o prazer pela profissão que escolheu.

A importância do desenvolvimento profissional do professor

Cabe aqui destacar que a acepção de desenvolvimento profissional do professor, adotada neste trabalho, vai muito além do que o previsto pelo conceito *stricto sensu* de formação do professor de línguas, visto que exige do professor muito mais do que ter o conhecimento da língua ou preparo didático para ministrar o conteúdo e para enfrentar os problemas relacionados a sua prática mencionados acima. Pode-se dizer que o conceito de desenvolvimento profissional refere-se a

uma visão ampla do ensino e de como sua prática tem reflexos no contexto macro da sociedade. E justamente por ter implicações em outras esferas que o desenvolvimento profissional e acadêmico do professor de língua estrangeira tem sido um aspecto bastante discutido entre teóricos de diversas áreas.

Dentre os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional do professor está a capacidade de promover mudanças na prática em sala de aula. Segundo ZEICHNER & LISTON (1996), os professores devem tanto apontar quanto solucionar problemas relacionados à prática. Em outras palavras, a resolução dos problemas da prática envolve também a noção do conhecimento oriundo da experiência, de que fala DEWEY (1959), ou nos termos denominados por SCHÖN (1983), o conhecimento que está por trás de cada ação do professor. ZEICHNER & LISTON (1996) apontam que é preciso que os professores de línguas assumam papéis ativos na sua prática e que, portanto, devem estabelecer os objetivos e os resultados a serem alcançados e também assumir papéis de liderança no desenvolvimento curricular e nas reformas da escola. Desse modo, os problemas de ordem pessoais como os distúrbios psíquicos e físicos devido à sobrecarga de trabalho e os problemas enfrentados em sala de aula, como a questão da indisciplina, as salas superlotadas, a baixa carga horária e, principalmente, a má remuneração, são muitas vezes citados por professores como motivos pelos quais eles não conseguem promover mudanças no contexto escolar, nem buscam desenvolver-se profissionalmente.

Assim, pode-se dizer que a prática do professor em sala de aula e a sua disposição para buscar mudanças é influenciada por uma série de aspectos diferentes de ordem pessoal (emocional e física) e profissionais (condições de trabalho) que interferem positiva ou negativamente na prática profissional do educador. Todavia, ZEICHNER & LISTON (1996), advertem que os problemas enfrentados no ambiente escolar não podem ser apresentados como impedimentos ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Conforme os autores citados, o professor não pode se eximir da obrigação de engajar em um processo de constante transformação, atualização e aperfeiçoamento da sua prática. Em outras palavras, o professor tem a obrigação de buscar seu próprio desenvolvimento e assim também o de seus alunos.

Portanto, o processo de desenvolvimento profissional ou de mudança da prática do professor e do ensino da escola como um todo envolve tanto aspectos pessoais como relacionados ao ambiente em que o professor atua que, na maioria das vezes, não permite mudanças. De fato, o contexto do ensino perpetua velhos hábitos, o que representa uma forma de impedimento às mudanças principalmente quando estas são planejadas por instâncias hierárquicas superiores e bem distantes do contexto micro da sala de aula

De fato, o processo de desenvolvimento profissional do professor ocorre quando este se sente pressionado para mudar ou sente segurança suficiente para embarcar em uma nova proposta pedagógica:

Para que um professor realize um investimento na fabricação ou na reelaboração das suas propostas, é preciso que ele se sinta de algum modo pressionado, ou porque está a dar os primeiros passos num determinado domínio, ou porque o seu trabalho não responde às necessidades dos alunos (e tenta melhorar, em vez de fugir), ou porque a sua segurança profissional lhe permite usufruir de um excedente de energia disponível para a inovação. Além disso, é preciso que o

professor tenha vontade de mudar de método, devido ao apoio de um grupo ou à perspectiva de um desenvolvimento pessoal, da realização de experiências que lhe dão prazer e de ensaios que lhe trazem novas aprendizagens (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992, p. 155).

No mesmo sentido, PENNINGTON (1995) pondera que o processo de mudança ocorre quando o professor percebe que necessita mudar sua prática ou quando percebe novas alternativas para substituir sua prática e sente o desejo de experimentá-las. Assim, o desenvolvimento profissional, com vistas a mudanças na prática, está relacionado com uma atitude proativa voltada para a percepção das suas ações em sala de aula, considerando-se também o contexto histórico, social e cultural, no qual essa maneira de ensinar está inserida. Portanto, no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, bem como demais contextos de ensino, isso significa buscar condições para que os professores possam individual e coletivamente desenvolver a capacidade de examinar sua prática, problematizando os eventos em sala de aula com vistas à mudança da prática docente, ao seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à valorização de sua identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir alguns desafios relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e tomou como aporte teórico trabalhos sobre o desenvolvimento profissional e estudos realizados por Linguistas Aplicados sobre a questão do ensino e aprendizagem de línguas. Para direcionar a discussão, delimitaram-se duas perspectivas relacionadas ao contexto do ensino de línguas estrangeiras no cenário brasileiro, quais sejam: a) Problemas enfrentados na rotina diária em sala de aula de língua estrangeira de línguas, b) A importância do desenvolvimento profissional professor buscar a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula.

Discutiu-se como o ensino de línguas no contexto do mundo pós-moderno evidencia um cenário no qual diversas teorias concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas convivem simultaneamente, ora se misturam, ora se contradizem fazendo-se necessário repensar a prática docente, tendo em vista os inúmeros desafios enfrentados durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Apesar dos percalços que o ensino de línguas enfrenta, principalmente, na rede pública devido a uma série de fatores como a falta de qualificação na formação de professores, falta de recursos adequados para o desenvolvimento das aulas, falta de reconhecimento financeiro da profissão e desmotivação de professores e alunos, não podemos nos conformar com essa situação. Não adianta limitarmos a culpa, a sociedade, o governo, os alunos ou os próprios profissionais da área da educação, é preciso acreditar que mesmo com essas dificuldades é possível superar os desafios e alcançar um ensino de qualidade.

Para isso, é preciso redefinir as metas e criar novas possibilidades para que alunos e professores de línguas estrangeiras possam engajar em uma parceria bem sucedida que ao final se consubstancie na aprendizagem do idioma. Hoje nos deparamos com inúmeros trabalhos que destacam o que vem falhando, o que não funciona na escola, principalmente na escola pública, embora poucos indicam possibilidades para amenizar essa realidade. Afinal, o que pode ser feito diante de tantos desafios? Hoje, professores se perguntam se são capazes de ensinar

considerando as condições desfavoráveis do contexto de ensino. Daí surge a necessidade do professor buscar o seu desenvolvimento profissional para estar melhor preparado para enfrentar os desafios da profissão e também para contribuir para a sua própria valorização.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M.F.. ***A Cultura de Aprender Línguas (Inglês) de Alunos Formandos de Letras***. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995.

CÂNDIDO DE LIMA, D. (Org.). ***Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares***. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

CHANTRAINE-DEMAILLY, L.. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p.139-158.

COELHO, H.H. **É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores sobre o ensino de inglês nas escolas públicas**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. P. 125-142.

COSTA, T.A.; DE PAULA, L.G. **Ensino de Língua Estrangeira: dificuldades e diferenças na aprendizagem no cursinho de línguas e no curso de Letras**. Anais do II SELLE – Simpósio de Estudos Sobre Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras: Ensino, Identidade e Cultura, UFG-Catalão, 2012, p. 496-507.

DE PAULA, Luciane Guimarães de. **A identidade profissional do professor**. In: NUNES, Gisele da Paz; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). *Diversidade nos estudos linguísticos: língua(gem) e discurso*. Goiânia: PUC Goiás, 2011, pp.103-124.

DE PAULA, L.G. **Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

GUIMARÃES, L.S. **O ensino da pronúncia no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e a abordagem comunicativa**. Brasília, Unb, 2004, 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, DF, 2004.

LEFFA, V.. **Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade**. Considerações

Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

PAIVA, V.L.M.O. **Ilusão, Aquisição ou participação**. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). *Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.33-46.

PENNINGTON, M. C. The teacher change cycle. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731, 1995.

PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Elodie. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

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