

METODOLOGIAS DE ENSINO VINCULADAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR DE LÍNGUAS NA ATUALIDADETEACHING METHODOLOGIES LINKED TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE  
OF THE TEACHER OF LANGUAGES IN THE CURRENTJuliana Araújo Ribeiro<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho almeja, primeiramente, explanar de maneira breve as várias metodologias<sup>2</sup> de ensino, desde as mais tradicionais até as não-convencionais, permitindo-se fazer uma comparação entre elas, o que permanece e o que há de novo no ensino de línguas. Posteriormente, o enfoque será dado no ensino de línguas pautado em uma visão reflexiva, que fuja dos parâmetros tradicionais, fazendo uma explicação sobre o que é ser reflexivo, o modelo de professor de línguas que se observa nas escolas atualmente e finalizando, será feita uma análise das abordagens de ensino utilizadas por um professor considerado reflexivo, o que difere sua prática dos demais docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. As teorias sobre abordagens e metodologias no ensino de línguas estão pautadas principalmente nos estudos de Leffa (1988) e Cuq e Gruca (2005), o estudo sobre o professor reflexivo é respaldado por Pessoa (2002; 2011), Almeida Filho (2009) entre outros.

**Palavras-chave:** Metodologias de ensino; Professor tradicional; Professor reflexivo; Ensino de línguas.

**ABSTRACT:** The present work aims at first explaining briefly the various methodologies of teaching, from the most traditional to the non-conventional, allowing a comparison between them, what remains and what is new in language teaching. Subsequently, the focus will be on language teaching based on a reflexive view, which fades from traditional parameters, making an explanation about what it is to be reflective, the model of language teacher that is observed in the current schools and finalizing, a analysis of the teaching approaches used by a teacher considered reflexive, which differs its practice from other teachers. This is a qualitative and bibliographical research. Theories about approaches and methodologies in language teaching are based mainly on the studies of Leffa (1988) and Cuq and Gruca (2005), the study on the reflective teacher is supported by Pessoa (2002; 2011), Almeida Filho (2009) and others.

**Keywords:** Teaching methodologies; Traditional teacher; Reflective teacher; Language teaching

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2015). Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. E-mail: [julianaaraujoribeiro@hotmail.com](mailto:julianaaraujoribeiro@hotmail.com)

<sup>2</sup> Será compreendido nesse trabalho abordagens, métodos e metodologias como processos referentes à escolha de pressupostos, materiais, procedimentos e técnicas de ensino.

## INTRODUÇÃO

O ensino de línguas baseou-se em abordagens tradicionais por muitos anos, cujo principal enfoque era a forma, a estrutura, a gramática. Até mesmo a prática oral era uma espécie de treinamento, repetição e os objetivos de ensino consistiam em saber falar e escrever na língua alvo (SOARES e CONCEIÇÃO, 2010), mas em contextos monitorados, não se abria espaço para argumentar-se sobre qualquer assunto na língua alvo. Muitas outras abordagens surgiram e a possibilidade de um ensino de línguas mais democrático e (re)pensado para uma prática social também começou a aparecer modestamente.

Com esse trabalho, pretende-se mostrar as possibilidades existentes no ensino de línguas, em que o professor não precisa repetir práticas tradicionais vivenciadas em seus tempos de alunos, nem permanecer na comodidade de não ser um professor que não extrapola no campo de ação, na prática que foge aos moldes do tradicional apenas.

Com essa pesquisa bibliográfica, pretende-se mostrar as abordagens de ensino que estiveram e estão ao alcance do professor de língua estrangeira (doravante LE), quais se perpetuam com o passar dos anos e os novos horizontes que podem alcançar o professor que decide ser o chamado “reflexivo”, aquele que se importa de maneira mais autêntica, com seu aprimoramento profissional e com o conhecimento que seu aluno irá adquirir nas aulas de LE (PESSOA 2002).

### Ensino tradicional de línguas

Antes de se começar a falar sobre a prática pedagógica do professor de línguas e as metodologias usadas em tempos atuais, é preciso fazer uma breve explicação sobre o ensino de línguas em épocas anteriores, para que se possa comparar o que permanece de forma semelhante e o que evoluiu.

### Métodos tradicionais

Os métodos tradicionais, segundo Cuq e Gruca (2005)<sup>3</sup>, baseiam-se principalmente na importância que se dá à gramática pura, ao vocabulário e à tradução, o autor também menciona a literatura como culminação da aprendizagem de uma língua. Leffa (2008, p. 4) complementa essa ideia citando a memorização prévia de uma lista de palavras e o uso do livro texto como fonte principal de exercícios. Nesse método, o aluno precisa ter conhecimento das regras gramaticais e não preocupar-se com o domínio da língua oral. Lima et al (2010, p. 159) ressalta que:

a abordagem tradicional prima pela erudição, pela norma “cultura”, sendo a língua estudada em suas unidades menores, de maneira analítica e descontextualizada, como foco na forma, na gramática estudada dedutivamente, de modo a fazer com que o aprendiz, após um processo de memorização e aplicação de regras gramaticais, tenha total domínio da língua alvo. Assim, pode-se afirmar que, nessa abordagem aprende-se sobre a língua alvo e não a usar essa língua.

---

<sup>3</sup> Todas as traduções feitas referentes à obra de Cuq e Greca (2005) foram feitas pela autora do artigo.

### **Abordagem direta**

A abordagem direta teve início no Brasil em 1932, e surgiu pela necessidade de mudanças no ensino de línguas (Leffa, 1988), consiste em utilizar, desde o início da aprendizagem, a língua estrangeira, dando ênfase à língua oral. Cuq e Gruca (2005) apresentaram como principais características desse método: a aprendizagem do vocabulário; a gramática apresentada sob forma indutiva e implícita; ênfase na oralidade e no estudo da pronúncia; progressão de acordo com as necessidades do aluno (do conhecido para o desconhecido); aproximação do sentido global (e não de palavras fora de contextos).

### **Abordagem áudio-oral**

A abordagem áudio-oral se desenvolveu nos Estados Unidos, entre 1940 e 1970 e se inspirou em uma experiência de ensino realizada no exército americano, devido à necessidade de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras (Leffa, 1988). Primeiro o aluno é exposto à língua oral e posteriormente, após sistematizar-se a língua, é que se apresenta a língua escrita. Nessa abordagem o behaviorismo de Skinner é tido como suporte, uma vez que a língua era vista como “hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (Leffa, 1988, p. 222). Já que o conhecimento era sistematizado, não havia reflexão sobre o que se aprendia.

### **Método estruturo-global audiovisual**

Para finalizar a exposição de informações sobre os métodos tradicionais, cita-se o método estruturo-global audiovisual (SGAV), bastante difundido na França e com permanência firme em escolas francesas de 1960 e 1980. Aqui também serão privilegiados os exercícios mecânicos que se faziam presentes nos modelos dos cursos audiovisuais (CUQ e GRECA, 2005).

### **Abordagem comunicativa**

Passar-se-á agora à outra vertente do ensino de línguas, cuja permanência tem destaque em práticas pedagógicas atuais, acompanhadas de fatores relacionados às novas necessidades no contexto de ensino-aprendizagem.

A abordagem comunicativa propõe um ensino de línguas que se interesse pelas necessidades do aluno, Almeida Filho (2009, p. 42) diz que “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente do processo de formação através da língua estrangeira”. Sob essa perspectiva encontra-se um ensino em que se prima pelo contexto de situação e não em análises de frases desconectas.

Leffa (1988, p. 231) expõe que:

o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

Compreende-se, desse modo, que por meio de uma abordagem comunicativa o aluno poderá ter um insumo adequado e o professor poderá engajar-se na interação verbal com os alunos por meio da LE, algo extremamente eficiente no desenvolvimento e aperfeiçoamento oral dos aprendizes.

### **Métodos não-convencionais**

#### **Comunidades de aprendizagem (Aprendizagem por aconselhamento)**

Através desse método todos os elementos da personalidade do adulto estão envolvidos na aprendizagem e não apenas aspectos intelectuais. O professor tem o papel de facilitador da aprendizagem e a língua é projetada como um meio de interação social. (CUQ e GRECA, 2005).

#### **Método silencioso**

O aluno é responsável por sua aprendizagem e com o silêncio do professor o aluno deve chegar às suas próprias conclusões (CUC e GRECA, 2005). Nesse método o professor usa pequenos bastões coloridos para criar diferentes situações de aprendizagem. O professor também usa gráficos coloridos para o ensino da pronúncia (LEFFA, 1988, p. 227).

#### **Método pelo movimento (Resposta física total)**

Esse método privilegia claramente a compreensão oral no início da aprendizagem e se apoia em atividades físicas correspondentes às expostas dadas sob a utilização do modo imperativo, “considerando-se essa a forma preferida pelas crianças na aquisição da primeira língua” (CUQ e GRECA, 2005, p. 273). Outras atividades e suporte são considerados após 120 horas de curso.

#### **Método sugestopédico**

Esse método sugere que, o aluno, criando condições favoráveis de aprendizagem (ambiente agradável, integração com as artes, principalmente com a música, etc.) e ativando as capacidades do cérebro com a memorização inconsciente, o aprendente toma conhecimento da língua inconscientemente. A principal atividade no curso sugestopédico é a dramatização, no qual o aluno se permite imaginar sendo outra pessoa (CUQ e GRECA, 2005).

## O professor reflexivo e suas perspectivas no ensino de línguas

Através das abordagens e metodologias de ensino apresentadas, percebe-se a necessidade de mudanças de acordo com cada época, o pensamento evolui, se antes o ensino e aprendizagem de línguas se completava com a memorização e repetição mecânica de regras, hoje há uma perspectiva menos tradicional, que amplia o horizonte no contexto do ensino de línguas e pesquisadores como Pessoa (2002; 2011), Almeida Filho (2000, 2009), Moita Lopes (1996) colaboram para que se compreenda melhor sobre o que é ser reflexivo e qual a importância desse termo em tempos atuais.

### O que é ser reflexivo?

Para chegar às considerações sobre o professor reflexivo é importante saber o que é reflexão e para Pessoa (2002, p. 32) ela “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Frente a essa concepção, a autora complementa que a reflexão também está relacionada à emoção, o que implica ser um fenômeno que não pode ser ensinado aos professores.

Sob essa ótica e com informações complementares, tem-se também, de acordo com as palavras de Kemmis (1986) que:

reflexão não é apenas um processo psicológico individual. É uma ação orientada, introjetada historicamente, dotada de contornos sociais e políticos, compromissada em situar as pessoas nos contextos sociais que as envolvem, levá-las a serem partícipes das atividades sociais e a tomarem partido diante de questões importantes. [...] Por meio da reflexão e da ação que ela informa, podemos transformar as relações sociais que caracterizam os contextos nos quais estamos inseridos (KEMMIS 1986, apud MOURA FILHO, 2011, p. 5).

A visão das definições mencionadas aponta para um caminhar em direção aos contextos sociais e ao reconhecimento da importância do compromisso com o ensino, para que se tenha alunos menos submissos, mais questionadores e professores que busquem transformações no ensino e aprendizagem de línguas.

### Professor tradicional ou reflexivo nos dias atuais?

Por muito tempo o ensino de línguas ocorreu de maneira em que os alunos o concebiam de forma automática, sem que se pensasse em contextos, sem reflexões sobre o que se estava aprendendo, não se aprendia a usar a língua alvo, após memorizações e aplicação de regras gramaticais, o aluno dominava a estrutura dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2009; LIMA *et al*, 2010). Coloca-se aqui uma realidade que perdurou por muitos anos, mas que não deixou de fazer parte do contexto escolar da contemporaneidade. Como ressalta Pessoa (2011, p. 33), “tem imperado no ensino de língua estrangeira uma prática instrumental no lugar de uma prática fortalecedora”.

Assim, reforça-se a ideia de que o ensino de línguas muitas vezes está dissociado de questões sociais, culturais e históricas.

A partir dessa escolha feita por alguns professores de LE em tempos atuais, surgem indagações sobre a adequação de tais atitudes em contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em um mundo que está em constante evolução, “é como se o conhecimento de uma língua ou a produção de conhecimento não tivessem relação com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, com seus sofrimentos, projetos políticos e desejos” (PENNYCOOK apud PESSOA, 2011, p. 33). Infere-se por meio dessas palavras que o ensino de línguas deve ocorrer inserido em um contexto social e da época, pensado para o coletivo e não em realidades selecionadas, motivo pelo qual se necessitam professores que reflitam sobre sua prática pedagógica, não baseando-se unicamente em um livro didático e práticas orais e escritas automatizadas.

O professor deve repensar a sua prática partindo da reflexão de que o ensino de línguas em tempos pós-modernos não se restringe ao domínio da gramática normativa, ao conhecimento do léxico fora de contextos de situação, estando relacionado a um contexto social, permitindo que o aluno/falante produza “enunciados funcionais e socialmente adequados a cada tipo de interação” (DETTONI, 2010, p. 99).

Dessa forma, o docente (re)pensa a realidade do aluno, preocupa-se com o resultado do processo de ensino e aprendizagem. Para que os professores se distanciem de práticas marcadamente tradicionais devem ser conscientes de suas ações e evitar repetir práticas que se deixam cair em uma rotina pesada, sem conexões com a realidade dos alunos, sem diálogos em sala que trazem reflexões ou esforços de subtrair do cotidiano escolar práticas maçantes de ensino de léxico e gramática normativa sem um fim voltado para o social.

### **Métodos e metodologias adotados por professores reflexivos no ensino de línguas**

Sendo o professor reflexivo aquele que se importa com seu aprimoramento profissional e com o conhecimento que seu aluno irá adquirir nas aulas de LE (PESSOA, 2002), a escolha de métodos e metodologias não se dará de maneira uniforme, linear, mas de acordo com suas necessidades e voltando-se para as diversas realidades encontradas em sala de aula. O enfoque não pode ser dado apenas nas estruturas gramaticais, por conseguinte, o professor reflexivo adota métodos que sugiram discussões, argumentações em sala, um “profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 44), é uma nova forma de (re)pensar o ensino de línguas, voltado para a integração social, a aceitação das diferenças, um profissional reflexivo, aberto, que não se preocupe com um método específico de ensino (MOITA LOPES, 1996).

Postula-se que o professor se atente às necessidades de seus alunos, como já foi enfatizado, e tenha o dinamismo de se preocupar com a realidade em que está inserido. O professor tem autonomia para ministrar o conteúdo, adequando-o, repensando-o, de acordo com cada grupo específico, conforme alude Vieira- Abrahão (2010, p. 228), sendo essa uma atitude permeada pelo processo reflexivo.

Conforme ressalta Moura Filho (2011, p. 50), “os princípios da formação reflexiva de professores propostos por Schön (1992) configuram-se como uma alternativa significativa para que a formação de docentes, inclusive a dos de línguas, migre de um círculo vicioso para um virtuoso”. Essas palavras se fazem necessárias no contexto atual de ensino de LE, e pode-se inferir, a partir do que já foi apresentado que o “círculo vicioso” se vincula à repetição, ao ensino baseado em regras e o “círculo virtuoso” é aquele capaz de fazer o aluno enxergar além da decodificação de letras e símbolos, levando-o à reflexão sobre quais transformações sociais podem ser feitas pelo conhecimento.

O educador reflexivo sai da zona de conforto, busca autonomia em seu fazer pedagógico, deixa a postura passiva e acomodada para ser dono da construção de sua história de ensino e aprendizagem. De acordo com Néri (2006, p. 7), esse professor não faz as suas escolhas aleatoriamente, o propósito está em “articular a realidade e nesse sentido, partir de situações concretas da docência permite ao educador refletir e compreender a sua ação através de ferramentas conceituais, voltando à sua própria prática para modificá-la e ressignificá-la”.

Giroux (1987), na perspectiva da pedagogia crítica ressalta a importância de educar com o objetivo de preparar o aluno para a realidade fora da escola, para a cidadania, o que implica falar de um ensino emancipador, que propõe diálogos em sala, diálogos esses que levam os alunos a questionamentos, a críticas e reflexões. Essa comunicação na língua alvo descaracteriza o ensino puramente tradicional, visando aspectos estruturais em detrimento da exposição de ideias seja oral ou escrita aos moldes da pedagogia crítica.

Dessa forma, para que a prática docente seja mais significativa, deve ser baseada em métodos e metodologias que favoreçam o aluno, dessa forma, o professor deve considerar a diversidade existente em sala de aula e “conhecer como aprendem seus alunos, que estratégias utilizam, quais as mais rentáveis, que passos seguem, tudo isso com o objetivo de favorecer a aprendizagem” (LÓPEZ, 2004, p. 412).

Quando Sturm (2007) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção” (STURM, 2007, p. 33-34) pode-se inferir que, para um ensino/aprendizagem de LE com êxito o aluno deve participar desse processo ativamente, pois, o conhecimento, sendo algo construído, não se remeterá a regras impostas pelo professor, mera transmissão de conhecimentos. Celani (2001, p. 34) também é favorável a essa perspectiva no ensino de LE, e se manifesta dizendo que “no caso do ensino de LE a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, objetivando a formação do cidadão”. Almeja-se uma postura crítica e a formação do cidadão, conseqüentemente, há a necessidade de alunos partícipes e o conhecimento não será algo unilateral, passado de professor para aluno, sem posicionamentos dos aprendentes.

Em salas de aulas em contextos atuais ainda há o enfoque estruturalista, o que influencia a concepção dos alunos de enxergar o que de fato é importante aprender e como sugere Romero (2011), os alunos devem parar de pensar na gramática como o foco da aprendizagem.

Algo que também ocorre na escolha dos métodos e metodologias de ensino é a repetição de ações de antigos professores, o docente se inspira em práticas pedagógicas de seus professores de línguas do passado, seguem seus métodos e até mesmo postura.

Há uma tendência de se repetir a forma de ensino ao foi se foi exposto, ou seja, as relações com as experiências como aluno de LE influenciam as práticas como professor, ou mesmo as determinam e isso se torna um círculo vicioso de experiências e crenças que poderá resultar em repetições de práticas menos reflexivas e mais tradicionais (SOARES e CONCEIÇÃO, 2010, p. 114).

É importante ressaltar também a necessidade da obtenção de professores que se preocupam em pesquisar, em estarem atualizados, preparados para discussões teóricas, pronto para um debate crítico, visando encontrar nessa formação um professor autônomo que é capaz de desenvolver um trabalho interessante primeiramente para si mesmo, em seguida, para seus alunos e para a comunidade escolar em geral (SALGADO e DIAS, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de línguas vivenciou grandes modificações ao longo dos anos, passou-se a conhecer abordagens de ensino correspondentes com a realidade dos tempos atuais e abordagens comunicativas passaram a fazer parte das escolhas dos professores de línguas. Houve o progresso e a integração de ideias que trouxessem a reflexão no ensino de línguas, permitindo que o trabalho docente se expandisse para além da sala de aula, recorrendo a recursos infinitos e adequados à realidade social de seus alunos, que já não mais aprenderiam uma língua estrangeira de forma automatizada, e sim, permitindo que se refletisse sobre diversos assuntos utilizando a língua alvo.

Ainda encontra-se no âmbito escolar professores de línguas vinculados a práticas docentes pouco reflexivas, envoltas de aspectos tradicionais, influenciados pelas práticas de seus professores de LE, ou pelo fato de ser mais cômodo o ensino que não se faz preocupar com a individualidade e realidade dos alunos, mas o que se espera é que todos despertem para um processo de ensino e aprendizagem crítico, dialógico, conseqüentemente, reflexivo.

Não existe uma metodologia que seja melhor ou mais adequada, mas o professor de línguas deve ater-se ao fato de que o aluno é o foco da aprendizagem e não se pode deixar de lado os aspectos que o favoreçam. O professor reflexivo tende a conduzir o ensino de forma que haja “transformação social” (PESSOA, 2002; 2011) e é a partir dessa prerrogativa que o professor deve direcionar a sua relação com o ensino de línguas, inserindo o seu aluno em um contexto menos opressor, que o permita ser mais participativo, reflexivo, explorando o conhecimento em suas mais variadas vertentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Transições e mudanças no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. **Aspectos da Linguística Aplicada**: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada- Ensino de línguas e comunicação**. Campina, SP. Pontes editores e Arte Língua, 3ª edição, 2009.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras – ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras** - construindo a profissão. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didatique du français langue étrangère et seconde**. Presses universitaires de Grenoble, 2005. p. 253-280.

DETTONI, R. V. Reflexões sobre o lugar da variação linguística no ensino de português como segunda língua. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I**. Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 97-112.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Tradução de ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez, 1987.



LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf) Acesso em: 25 jan. 2013.

LIMA, A. P. et al. O ensino de língua inglesa no estado de SP Uma proposta em questão. In: SILVA, K. A (Org.) **Ensinar e aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 149-184.

LÓPEZ, S. F. Las estrategias de aprendizaje. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Org) **Vademécum para la formación de profesores.** SGEL, S.A. Alcobendas, Madrid, 2008. p. 411-433.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 49-72.

NÉRI, Á. Perspectivas teóricas no processo de formação de professores: da racionalidade técnica às contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo. In: **Entretextos**, Londrina, n. 6, p. 63-72, jan/dez. 2006.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) 255f. PPGL/UFMG. Belo Horizonte. Faculdade de Letras UFMG. 2002.

\_\_\_\_\_. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 31-47.

ROMERO, T. R.S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA K. A. et al (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares-Volume I.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 173-198.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. A formação do professor de língua estrangeira: desenvolvimento profissional e prática reflexiva. **Anais... XV EPLE-Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná –Línguas: Cultura, diversidade, integração.** 2007, p 47-57.

SOARES, T. S. R.; CONCEIÇÃO M. P. Crenças e ações do professor na sala de aula: Um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas.** Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010. p. 113-129.

STURM, L. **As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos em sua prática**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender Línguas na Contemporaneidade**: Linhas e Entrelinhas. Campinas, SP. Pontes editores, v. 1. 2010, p. 225-233.

Recebido em: 24 fev. 2018

Aceito em: 15 mai. 2018