

**GESTAR II: UMA EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA**

Denise Maria Margonari, Ana Paula De Lima

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns dados relativos ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), que oferece formação continuada, na modalidade semipresencial, na área de Língua Portuguesa e Matemática aos professores do Ensino Fundamental II da rede pública. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, o programa foi realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, contando com 120 horas presenciais e 180 horas de atividades à distância para cada área temática. Na área de Língua Portuguesa, 17 professores tutores, de diversas regiões do Estado de São Paulo, participaram do programa. Durante a formação, foram discutidas questões teórico-práticas que foram, posteriormente, trabalhadas pelos tutores com os professores cursistas de suas cidades. Dentre os vários aspectos estudados, destacamos o trabalho sobre questões sociolinguísticas (POSSENTI, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004), letramentos (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2009) e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001; ANTUNES, 2009 e ELIAS; KOCH, 2011). Os cursistas eram os responsáveis por desenvolver as atividades propostas com seus alunos e relatar ao professor tutor os resultados obtidos. Uma vez que o programa GESTAR ainda está em andamento, agora em outra universidade do estado de São Paulo, neste artigo vamos nos limitar à contextualização do programa e apresentar algumas das atividades propostas aos tutores sobre variantes linguísticas, bem como planejamentos por eles elaborados, de acordo com as experiências vivenciadas em 2012. Palavras-chave: formação continuada; Língua Portuguesa; rede pública de ensino

GESTAR II: UMA EXPERIÊNCIA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Profa. Denise Maria Margonari. UNESP/Araraquara; Profa Ana Paula de Lima.
Colégio Puríssimo Coração de Maria, Rio Claro, SP

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns dados relativos ao Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), que oferece formação continuada, na modalidade semipresencial, na área de Língua Portuguesa e Matemática aos professores do Ensino Fundamental II da rede pública. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2012, o programa foi realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, contando com 120 horas presenciais e 180 horas de atividades à distância para cada área temática. Na área de Língua Portuguesa, 17 professores tutores, de diversas regiões do Estado de São Paulo, participaram do programa. Durante a formação, foram discutidas questões teórico-práticas que foram, posteriormente, trabalhadas pelos tutores com os professores cursistas de suas cidades. Dentre os vários aspectos estudados, destacamos o trabalho sobre questões sociolinguísticas (POSSENTI, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004), letramentos (MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2009) e gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001; ANTUNES, 2009 e ELIAS; KOCH, 2011). Os cursistas eram os responsáveis por desenvolver as atividades propostas com seus alunos e relatar ao professor tutor os resultados obtidos. Uma vez que o programa GESTAR ainda está em andamento, agora em outra universidade do estado de São Paulo, neste artigo vamos nos limitar à contextualização do programa e apresentar algumas das atividades propostas aos tutores sobre variantes linguísticas, bem como planejamentos por eles elaborados, de acordo com as experiências vivenciadas em 2012.

Introdução

Neste texto, apresentamos relatos de trabalhos de formação continuada desenvolvidos com professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo, visando proporcionar reflexões acerca da importância desses programas.

Primeiramente, apresentaremos um panorama da área de formação inicial e continuada de professores, enfatizando a existência de poucas pesquisas sobre o assunto e apontando para a necessidade do desenvolvimento de estudos que integrem formação inicial e em serviço. Para finalizar, discorreremos acerca do Programa Gestão

da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), analisando algumas atividades propostas e como tais iniciativas influenciam a prática dos professores.

Entendemos que os programas de formação continuada devem ser planejados levando em consideração as experiências dos participantes, suas necessidades e expectativas, bem como envolver discussões de questões teórico-práticas que ajudem os professores a desenvolverem atividades mais significativas que colaborem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

1. Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: relacionando formação inicial e prática profissional

Em um amplo levantamento realizado no mês de agosto de 2013 pelas fundações Victor Civita e Carlos Chagas sobre os currículos das licenciaturas (TAKAHASHI, 2013), os estudos apontaram que nos cursos de formação de professores de Português e Ciências a carga horária dedicada à docência é de apenas 10 por cento, enquanto o tempo destinado ao estudo de conhecimentos específicos ultrapassa os 50 por cento. De acordo com o secretário estadual de Educação do estado de São Paulo, Herman Voorwald: "Os professores chegam às escolas com bom conhecimento da sua disciplina, mas não sabem como ensinar". Segundo ele, as licenciaturas deveriam ter uma carga horária maior dedicada às abordagens, metodologias e técnicas de ensino e um tempo mais reduzido para o trabalho com conteúdos específicos.

Já para André (2000), em um estudo realizado durante a década de noventa acerca da pesquisa sobre a formação de professores no Brasil, no que diz respeito aos trabalhos sobre as licenciaturas, a autora observou que a maior parte enfatiza o estudo das disciplinas pedagógicas e específicas, além de o currículo de cada curso. Enquanto a atuação do professor também é razoavelmente estudada, na formação continuada, observa-se que a maioria dos estudos se concentra em propostas governamentais ou da Secretaria de Educação, em programas e cursos de diferentes instituições, em processos de formação em serviço e na prática pedagógica. Assim como na formação inicial, as pesquisas também se relacionam a aspectos específicos, como uma disciplina, um curso ou uma proposta de formação e as principais questões levantadas nesses trabalhos coincidem com aquelas da formação inicial: o currículo, a estrutura ou o funcionamento do curso. Mais uma vez, temos um quadro fragmentado e parcial da formação docente.

Na área de Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, a preocupação com a formação inicial e continuada de professores também vem sendo uma constante em

âmbito nacional, a ponto de já ter se tornado objeto de estudo de diferentes pesquisas, como aponta Monteiro (2004). O número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas, como os de Abrahão (1992, 2001 e 2004), Abreu-e-Lima e Monteiro (1996), Abreu-e-Lima e Margonari (2002), Almeida Filho (1999 e 2000), Barcelos (2004), Basso (2001), Celani (2000), Cunha (1992), Gimenez (2004, 2002 e 1999), Leffa (2001), Monteiro (1996), Paiva (1997), entre outros, também comprova a inquietação dos pesquisadores em entender como os futuros professores estão sendo preparados e como atuam em serviço.

A pesquisa bibliográfica em Linguística Aplicada discorre, ainda, sobre como uma abordagem de ensino pode favorecer o desenvolvimento de conhecimentos e de competências relacionadas à atuação profissional, como um caminho para proporcionar a conscientização do futuro professor sobre o que significa aprender e ensinar uma língua. As dissertações de Moschim-Gianini (2009) e Garcia (2009), e as teses de Andrade (2008) e Brito (2009), relacionadas a cursos de Letras, se ocupam da análise de matrizes pedagógicas da licenciatura, ou das representações manifestadas por futuros professores acerca da competência necessária para a atuação profissional, e dos desafios e das expectativas em relação ao ensino de língua. Entretanto, faltam estudos que cruzem os dados da educação inicial do professor com a sua prática profissional em serviço.

As pesquisas desenvolvidas por Silva e Margonari (2003/2004, 2005 e 2007) sobre a formação inicial e em serviço de professores de língua materna e estrangeira – Inglês – tem, de certa forma, contribuído para suprir algumas das lacunas acima apontadas. Os resultados obtidos com esse estudo específico podem servir de referencial para compreender aspectos gerais da formação pré-serviço e continuada de professores.

Durante o período de 2006 a 2009 os pesquisadores acompanharam a trajetória profissional de alunos egressos como professores em início de carreira. Analisando trechos de questionários e relatórios de estágio das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Inglesa 1 e 2 de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, foram também enviados e-mails a esses egressos cruzando com os dados desses alunos já em serviço.

Os resultados obtidos, fruto de amostra de ex-graduandos do ano de 2002 provenientes de análises de trechos de questionários, relatórios de estágio das disciplinas e de mensagens eletrônicas enviadas, solicitando um texto narrativo sobre a sua trajetória de vida profissional, do momento em que deixaram a universidade até o presente, demonstram que: (a) um número razoável de ex-alunos-professores egressos de 2002 está seguindo a opção profissional prevista pelo curso de graduação, evidenciando que a licenciatura está atingindo os seus objetivos; (b) os ex-alunos

algumas vezes migram de perfil e, apesar dessas migrações, a maioria segue a decisão inicialmente tomada; (c) a dupla licenciatura em Letras atua como um “bem” adquirido pelo aluno-professor, que a utiliza em situações em que precisa se reestruturar econômica e profissionalmente; (d) ao migrar para um outro perfil, o ex-aluno passa a refletir sobre a necessidade de um investimento na área em que ele não tinha dado tanta atenção anteriormente. Essas reestruturações, além de preencherem lacunas da graduação, complementam a sua formação em duas licenciaturas e são um avanço em direção à formação continuada.

Assim, tendo em vista as lacunas apontadas no estudo de André (2000) e partindo dos dados expostos, outros mapeamentos de alunos egressos se fazem necessários para verificar e avaliar se os saberes apreendidos e as práticas vivenciadas, construídos ao longo dos anos da graduação em Letras, são mantidos e se estão refletidos em sua atuação como profissionais.

A hipótese é que os professores em serviço continuam com o padrão de atuação que demonstram durante as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A julgar também pela iniciativa que alguns apresentam em direção a cursos de formação como o GESTAR, à Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu, pressupõe-se que prosseguirão mantendo os níveis de excelência em relação à fundamentação teórico-prática inicialmente recebida, bem como persistirão no investimento no processo de formação continuada de professores em serviço. Entretanto, apenas a continuidade das pesquisas nessa área com outros egressos poderá dar conta desse fato, devido às variáveis presentes no processo de estruturação e reestruturação profissional pelos quais esses professores em início de carreira passam, pois esses egressos estarão em outras etapas de desenvolvimento pessoal e profissional, as quais podem corresponder à primeira ou segunda fases propostas por Sikes (1985) e Huberman (1992), a qual descreveremos a seguir.

2. Formação continuada de professores: um processo educativo

O ensino de línguas na contemporaneidade tem exigido a preparação de um profissional crítico-reflexivo capaz de desenvolver uma prática pedagógica questionadora com foco na otimização do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, é imprescindível que a formação do futuro professor ofereça oportunidades para a prática reflexiva sobre os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, nos mais diversos

contextos educacionais, pois, é indiscutível reconhecer que a reflexão e a autonomia são importantes para que o professor reconheça seu potencial, tendo em vista o autodesenvolvimento profissional contínuo.

Procurando a articulação entre teoria e prática, dentro do paradigma da abordagem reflexiva para a formação de professores, Marcelo Garcia (1999) afirma que os professores passam por ciclos vitais ao longo da carreira e que correspondem à faixa etária dos professores com os quais trabalhamos no projeto GESTAR II.

Segundo Sikes (1985), na primeira etapa, compreendida entre os 21 e os 28 anos, os problemas mais recorrentes que preocupam esses professores são os que dizem respeito à disciplina e ao domínio dos conteúdos. Essa é também uma fase de exploração de possibilidades e início de estruturação da vida adulta, coincidindo também com uma fase de socialização profissional.

A segunda fase de Sikes, que compreende os indivíduos entre os 28 e os 33 anos, foi chamada por Levinson de fase de transição. Nessa etapa, o professor pode apresentar estabilidade no posto de trabalho ou estar à procura de um novo emprego, além de estar mais interessado no ensino do que no domínio dos conteúdos das disciplinas que leciona.

Huberman (1992), pesquisador suíço que, assim como Sikes, estudou o ciclo vital dos professores, afirma que, nessa fase, chamada de estabilização, e que compreende os quatro e seis anos de experiência docente, o professor já estabelece um compromisso deliberado com a profissão e tem mais facilidade ao lidar com as classes, pois domina um repertório básico de métodos e materiais adequados às suas necessidades e interesses. Além disso, o professor já está mais independente e integrado com a instituição de ensino e os colegas, considerando, até mesmo, uma promoção.

Os estudos de Sikes (1985) e Huberman (1992) dizem respeito às diferentes etapas em que os professores em serviço se encontram em função de suas faixas etárias. Entretanto, também é preciso levar em consideração o fato de que a evolução do ciclo vital dos professores não é um processo unívoco, assim como aponta Burke (1990). Para esse estudioso, as dimensões pessoal e organizacional devem ser observadas para que a compreensão dos fatores que influenciam os professores em serviço possa ser analisada na sua totalidade.

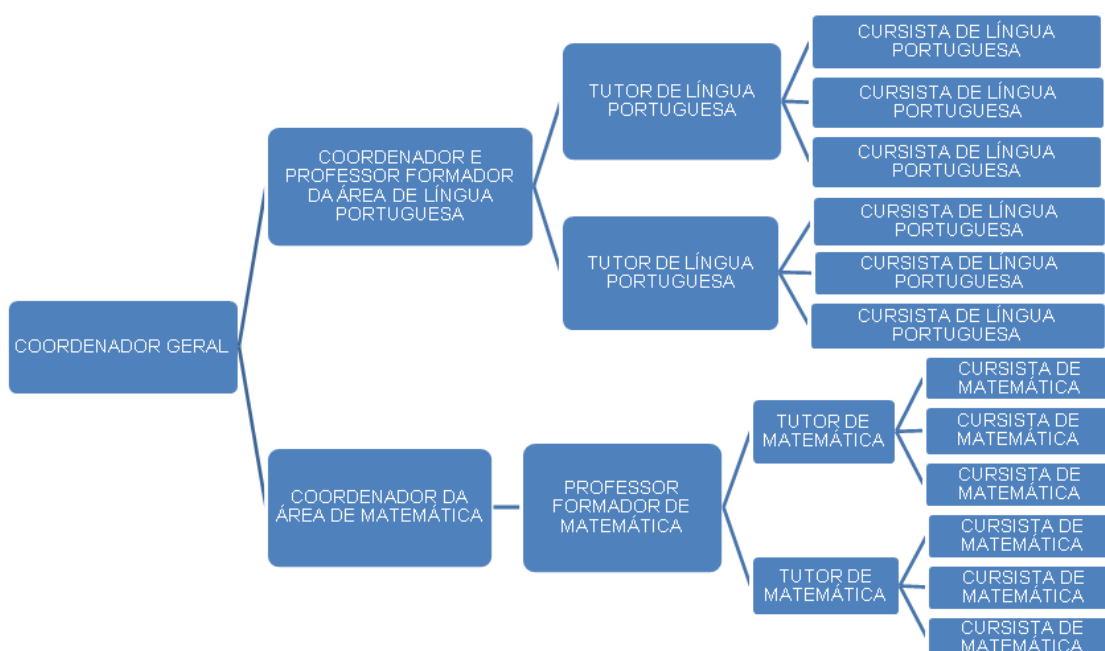
3. Relatos de um programa de formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede pública

Nesta seção, descrevemos o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), que oferece formação continuada, na modalidade semipresencial, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aos professores do Ensino Fundamental II da rede pública. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2012, o programa foi realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro –, contando com 104 horas presenciais, divididas em 4 encontros com o formador, e 196 horas de atividades à distância, para cada área.

A equipe do Gestar II discutido neste trabalho era composta por um Coordenador Geral, responsável pelo programa como um todo; um Coordenador de Matemática, que orientava as atividades desenvolvidas nessa área e um Professor Formador de Matemática, que trabalhava diretamente com os professores, denominados tutores¹. Na área de Língua Portuguesa, uma das autoras deste texto atuava como Coordenadora e Professora Formadora.

O objetivo desse programa é formar multiplicadores. Nesse sentido, durante as atividades desenvolvidas em 2012, os formadores discutiram questões teórico-práticas com os tutores. Num segundo momento, essas questões eram trabalhadas pelos tutores com os professores de seus municípios, que são chamados no programa de cursistas, daí a função de multiplicar os saberes aprendidos na formação.

O esquema que segue busca representar os membros que compunham o programa GESTAR II²:



Esquema 1: Organização da equipe do Programa Gestar II

Na área de Língua Portuguesa, havia 17 tutores, de diversas regiões do Estado de São Paulo, participando do programa. O número de cursistas por tutor variava, sendo que havia tutores com 4 cursistas e outros com mais de 20. Nos encontros presenciais, que ocorreram na Unesp de Rio Claro, e também no ambiente virtual do Programa GESTAR II, os tutores recebiam orientações para o planejamento dos encontros³ que seriam realizados com seus cursistas, sendo ainda orientados a dialogar, por meio dos fóruns, com os outros tutores que participavam do programa, trocando ideias, sugerindo atividades, vídeos e músicas. Mensalmente, os tutores entregavam um planejamento final de cada encontro, seguido de um relatório com as reflexões acerca das atividades desenvolvidas com os cursistas para que a formadora pudesse acompanhar o andamento do programa nos municípios.

Os relatórios entregues demonstram o envolvimento de tutores e cursistas com o projeto, bem como contêm variadas e valiosas atividades desenvolvidas durante os encontros e em sala de aula, que pretendemos ainda divulgar, a fim de que outros professores possam ter contato com as experiências que vivenciamos.

Neste texto, focalizamos o trabalho desenvolvido pela formadora. Quando planejamos o primeiro encontro presencial, por não conhecermos o grupo de tutores e suas atitudes com relação ao programa, uma de nossas preocupações era mostrar aos tutores que o material do Gestar II visava tornar o ensino mais significativo para os alunos e, portanto, o professor deveria fazer adaptações, tornando-o mais adequado para suas turmas.

Concluimos que a melhor forma de mostrar que o material era flexível e que o professor deveria adotá-lo de maneira crítica, selecionando atividades e modificando o que fosse necessário, era sugerir algumas intervenções a partir do que era proposto pelo material.

Nesse sentido, solicitamos por meio do ambiente virtual, que os tutores realizassem a leitura prévia de alguns textos teóricos e atividades do material. No encontro presencial, retomamos as leituras realizadas, os objetivos de cada unidade estudada, discutimos as questões teóricas abordadas e sugerimos formas de enriquecer as atividades, a fim de atingir um número maior de alunos.

A primeira unidade do material trata das variantes linguísticas. A partir da leitura do texto *Retrato de velho*, de Carlos Drummond de Andrade, solicitamos que os tutores descrevessem os seus avós. Os que se sentiram à vontade fizeram a descrição, desconstruindo alguns estereótipos e propondo reflexões acerca de como o contexto sócio-histórico-cultural influi em nossa maneira de enxergar o outro. Após essa atividade,

assistimos a um comercial do Microsoft Windows 7, intitulado Vovó Tecno, que mostra os avós se divertindo na internet, jogando, ouvindo música alta e se comunicando por meio do chat quando estão sozinhos, mas mudando de atitude quando o neto chega, retomando à ideia estereotipada que havíamos discutido anteriormente. A partir desse vídeo, questionamos os tutores acerca de como seria a descrição que um aluno do Ensino Fundamental II faria de seus avós: que linguagem usariam, a imagem retratada estaria mais próxima do avô do texto de Drummond ou dos avós do comercial?

Feitas essas atividades, que permitiram uma discussão sobre língua e cultura, passamos para a discussão do uso de gírias. Para tanto, trabalhamos com um trecho do filme *Procurando Nemo* em que é possível identificar o falar característico dos surfistas utilizado pelas tartarugas. Os tutores assistiram ao vídeo, discutiram o uso das gírias e, sequência, foi solicitado que eles pensassem em atividades que pudessem ser desenvolvidas com os alunos com base nesse trecho do filme. Foram sugeridas atividades de encenação e de reescrita da cena, envolvendo gírias de outros grupos ou, ainda, outras situações sócio-comunicativas. Alguns tutores alegaram que o vídeo não seria significativo para seus alunos e sugeriram outros vídeos envolvendo gírias mais recorrentes na região em que lecionam, o que demonstrou um posicionamento crítico dos mesmos.

Com base no texto *Conta de novo a história da noite em que eu nasci*, de Jamie Lee Curtis, que trata da adoção, solicitamos que os tutores pensassem em formas de trabalhar o assunto com os alunos. Para tanto, sugerimos o comercial da Sadia que mostra a nova estrutura da família, desconstruindo a idealização representada na maioria dos materiais didáticos aos quais os alunos têm acesso.

Quando analisamos os planejamentos elaborados pelos tutores para realização dos encontros com os cursistas, percebemos que muitas das sugestões foram incorporadas, mas, principalmente, que eles compreenderam a proposta e criaram novas atividades sobre variações linguísticas envolvendo o tema família, conforme proposto no material. Essa forma de explorar o material visa contribuir para a autonomia dos professores e para um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas, que buscam envolver gêneros textuais diversos e letramentos múltiplos.

Considerações Finais

Neste trabalho relatamos algumas experiências desenvolvidas com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública, participantes do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), durante o ano de 2012.

Tendo em vista a escassez de propostas que trazem reflexões sobre a formação de professores de língua materna em serviço, como apontamos nos levantamentos recentes e nos estudos apresentados sobre a formação inicial e continuada de professores, enfatizamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas acerca dessa temática, com vistas a ampliar a visão sobre a Licenciatura em Letras.

Reiteramos aqui a necessidade de que os profissionais passem por processos de atualização constantes, entretanto, acreditamos que os programas de formação continuada devem ser planejados considerando-se o contexto e as experiências dos participantes, seus anseios e suas realidades. Além disso, discussões que integrem teoria e prática e que ajudem-nos a elaborar atividades mais significativas e que colaborem para o desenvolvimento da competência comunicativa do público-alvo devem ser o foco de trabalho do professor.

Referências

ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Uma Abordagem Reflexiva na Formação e no Desenvolvimento do Professor de Língua Estrangeira. *Contexturas*, v. 5, p. 153-159, 2001.

_____. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como Foco da Pesquisa na Formação do Professor de LE. *Contexturas*, v. 1, p. 49-54, 1992.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MONTEIRO, D. C. Formando um Profissional Competente para o Ensino de Língua Estrangeira. *Anais do IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. v. 1, p. 143-150, 1996.

ABREU-E-LIMA, D. M.; MARGONARI, D. M. O Processo de Formação de Educadores em Língua Inglesa: relato de uma experiência. *Contexturas*, v. 6, p. 11-23, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 33-47.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-27.

ANDRADE, E. R. *Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de Língua Inglesa*. 2008. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990- 1998. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 83- 99.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

BASSO, E. A. *A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal – Um curso de Letras em estudo*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) v. 1. – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRITO, C. C. P. *Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s) em formação*. 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BURKE, P.; et. al. *Programming for Staff Development*. London: The Falmer Press, 1990.

CELANI, M. A. A. A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M; TOMITCH, L. M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CUNHA, W. M. *Reflexões sobre o papel da reflexão na educação de professores de inglês como língua estrangeira*. 1992. Dissertação (Mestrado) – São Paulo: PUC- SP.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GARCIA, M. C. C. *Língua estrangeira: entre a demanda de saber e o medo de ser*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

GIMENEZ, T. 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*. Campinas: Pontes, 2004, p. 171-187.

_____. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

_____. Reflective Teaching and teacher education: contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 2, p. 7-10, 1999.

HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. London: Cassell, 1992.

LEFFA, V. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em Lingüística Aplicada: foco no ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em alguns contextos brasileiros*. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2004, p. 15-34.

_____. Caminhos para a Reflexão do Professor sobre sua Prática. *Contexturas*, v.3, p. 47-53, 1996.

MOSCHIM-GIANINI, Z. *O ensino de Inglês em um curso de Letras: o que revela um estudo longitudinal*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

PAIVA, V. L. M. de O. A Identidade do Professor de Inglês. *Ensino & Pesquisa. Apliemge*. v. 1, n.1, p. 9-17, 1997.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 6. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIKES, P. The Life Cycle of the Teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (eds) *Teachers' lives and Careers*. London: The Falmer Press, 1985, p. 67-70.

SILVA, A. da; MARGONARI, D. M. Professores iniciantes de Língua Inglesa: conflitos e re/estruturações no processo de desenvolvimento profissional. *Olhar de Professor* (UEPG), v.1, p.100 - 120, 2007.

_____. Re/estruturações no processo de formação profissional de professores iniciantes de Língua Inglesa. *Signum*. Estudos de Linguagem. , v.10, p.127 - 142, 2007.

_____. Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de Língua Inglesa. *28ª Reunião Anual da ANPED: 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil*. Caxambu, 2005, p. 1-16.

_____. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa. *Contexturas*, v. 7, p. 39-53, 2003/2004.

TAKAHASHI, F. *Muita teoria e pouca prática formam os professores*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>. Acesso em: 01/09/2013.

¹ Os tutores recebem uma bolsa para participar do projeto e deveriam ser afastados da sala de aula a fim de poderem se dedicar à formação de seus cursistas. Na prática, entretanto, encontramos tutores que continuavam lecionando.

² A quantidade de tutores e cursistas representada é meramente ilustrativa, não correspondendo ao número real de participantes.

³ Não há um número pré-estabelecido de encontros com os cursistas, entretanto, eles devem ter 120 horas de trabalho presencial com os tutores e 180 horas não-presenciais.