



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, REFORMULAÇÕES CURRICULARES  
E RESOLUÇÕES GOVERNAMENTAIS: UM ESTUDO META-ANALÍTICO

São Carlos – SP

2015



**Universidade Federal de São Carlos**

Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, REFORMULAÇÕES  
CURRICULARES E RESOLUÇÕES GOVERNAMENTAIS: UM ESTUDO META-  
ANALÍTICO

Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Linguística da Universidade Federal de São Carlos  
como parte dos requisitos para a obtenção do Título  
de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos – SP**  
**2015**

**Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA, REFORMULAÇÕES CURRICULARES  
E RESOLUÇÕES GOVERNAMENTAIS: UM ESTUDO META-ANALÍTICO**

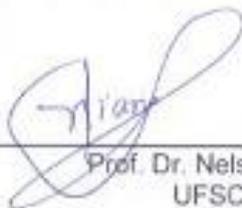
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.  
São Carlos, 2015.

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Luís Felipe Pereira dos Santos Donadio, realizada em 03/12/2015:



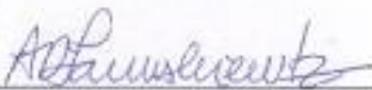
---

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar



---

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan  
UFES



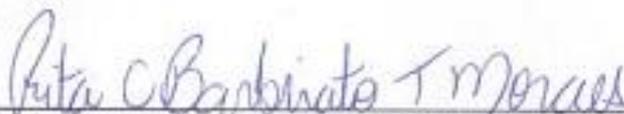
---

Profa. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz  
IFSP



---

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro  
UFSCar



---

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes  
UFSCar

*Dedico este trabalho à minha família.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus;

A meu orientador, Nelson Viana pela confiança, amizade, paciência e compreensão;

A Eliane Hercules Augusto Navarro pelo apoio, amizade e compreensão e também pelas relevantes contribuições no exame de qualificação;

A Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Andrade pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

A Vanessa, por estar presente e permitir que eu desenvolvesse este trabalho nas poucas horas vagas de que dispunha;

A meus filhos, que iluminam minha vida com seus sorrisos;

A meus pais;

A todos os meus alunos, que motivam meus questionamentos;

A todos os colegas pelo apoio, incentivo e ajuda;

A todos os problemas e dificuldades enfrentados.

“Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe; só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei.”  
(Renato Teixeira)

## RESUMO

A formação do professor de Língua Inglesa tem passado por transformações profundas nos últimos anos. Um fator determinante para as mudanças ocorridas nos cursos de formação desses professores foi a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação com o intuito de nortear a elaboração dos currículos desses cursos. Este trabalho tem como foco a análise dos desdobramentos da implementação das DCN para os cursos de licenciatura em Letras, mais especificamente de formação de professores de Língua Inglesa, no processo de reformulação de seus currículos a fim de alinharem-se às determinações constantes nesse documento. Para a verificação desses desdobramentos foram analisados artigos, dissertações e teses de 2003 (um ano após a publicação das DCN) a 2014. A metodologia de pesquisa escolhida foi a Meta-análise qualitativa que permite, com a utilização de revisão sistemática, selecionar de forma objetiva os trabalhos a serem analisados a fim de se encontrarem respostas às questões de pesquisa. Foram selecionados inicialmente 163 trabalhos e houve, após a realização da revisão sistemática, a manutenção de 12 destes para a análise final. A análise destes trabalhos indica que o cenário de formação de professores de Língua Inglesa apresenta muitos desafios na relação entre as propostas do Estado e sua aplicação prática na formulação e administração dos currículos dos cursos de formação de professores de Língua Inglesa.

Palavras chave:

Formação de professores de Língua Inglesa; Diretrizes curriculares nacionais; Reformulações curriculares; Meta-análise qualitativa

## **ABSTRACT**

The English Language teacher education has undergone profound changes in recent years. A determining factor for these changes was the creation of the National Curricular Guidelines (DCN) by the National Council of Education of the Ministry of Education in order to underpin the development of the curricula of these courses. This research focuses on the analysis of the consequences in the implementation of the DCN for degree courses in language and literature, specifically English language teachers education courses in the process of reformulating their curricula in order to have them aligned to the determinations in the governmental document. For the verification of these consequences articles, dissertations and theses from 2003 (one year after the publication of DCN) to 2014 were analyzed. The chosen research methodology was the qualitative meta-analysis, which allows, with the use of systematic review, to objectively select the works to be analyzed in order to find answers to the research questions. Initially 163 works were selected and, after the systematic review, 12 of these remained for the final analysis. The analysis of these studies indicates that the English language teachers education scenario presents many challenges in the relationship between the proposals of the State and its practical application in the formulation and administration of the curriculum of English language teacher education courses.

Key words:

English language teacher education; National Curricular Guidelines; Curricula reformulation  
Qualitative meta-analysis

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de trabalhos selecionados para a revisão sistemática.....	51
Gráfico 2: Número de artigos por instituição. ....	52
Gráfico 3: Número de dissertações por instituição.....	53
Gráfico 4: Número de teses por instituição. ....	54
Gráfico 5: Número de trabalhos encontrados em relação às instituições às quais os pesquisadores estavam vinculados. ....	55
Gráfico 6: Trabalhos aceitos x Trabalhos rejeitados .....	56
Gráfico 7: Termos utilizados para exclusão ou inclusão de trabalhos. ....	57
Gráfico 8: Trabalhos aceitos.....	58
Gráfico 9: Termos utilizados para inclusão ou exclusão de trabalhos. ....	59
Gráfico 10: Pontos recorrentes .....	122

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos excluídos da análise final.....	62
Tabela 2: Dissertações excluídas da análise final.....	68
Tabela 3: Teses excluídas da análise final.....	82
Tabela 4: Artigos incluídos para a análise final .....	88
Tabela 5: Dissertações incluídas para a análise final .....	89
Tabela 6: Teses incluídas para a análise final.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 .....	91
Quadro 2 .....	92
Quadro 3 .....	95
Quadro 4 .....	96
Quadro 5 .....	98
Quadro 6 .....	99
Quadro 7 .....	101
Quadro 8 .....	103
Quadro 9 .....	105
Quadro 10 .....	106
Quadro 11 .....	109
Quadro 12 .....	111
Quadro 13 .....	114

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CESV - Centro de Ensino Superior de Vitória

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UCG - Universidade Católica de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEMG – Universidade Estadual de Minas Gerais

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFCG - Universidade Federal

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFSE - Universidade Federal de Sergipe

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UMESP - Universidade Metodista de São Paulo

UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México

UNB - Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITAU – Universidade de Taubaté

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 ANTECEDENTES DE PESQUISA.....	13
2 APRESENTAÇÃO.....	17
2.1 Desdobramentos da reformulação do currículo.....	17
3 JUSTIFICATIVA .....	19
4 Questões de pesquisa.....	21
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	22
6 METODOLOGIA.....	34
6.1 Revisão sistemática .....	36
6.2 Meta-análise.....	37
6.2.1 Meta-análise qualitativa.....	38
6.2.2 Os passos para a meta-análise .....	41
7 ORGANIZAÇÃO DO CORPUS .....	45
8 LEVANTAMENTO GERAL DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES .....	61
8.1 Trabalhos Excluídos da Análise Final .....	62
8.2 Trabalhos Incluídos para a Análise Final .....	88
9 APRESENTAÇÃO dos trabalhos selecionados .....	91
10 ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS .....	113
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	126

## 1 ANTECEDENTES DE PESQUISA

Em 2004, quando iniciei minha primeira incumbência como professor substituto do curso de Letras na área de língua inglesa em uma universidade federal, não imaginava que tal experiência suscitaria tantas indagações e questionamentos. Tendo estudado no mesmo curso no qual estava então trabalhando, percebi o quanto o perfil do curso, juntamente com seu currículo, havia mudado. Lembro-me muito bem quais eram as maiores reclamações de meus colegas de graduação e começava a perceber as mudanças promovidas pelas pessoas responsáveis em reformular o curso, motivadas também pelas então novas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Uma das maiores queixas era o fato de as disciplinas teóricas relacionadas à formação do professor, bem como as práticas de ensino ficarem posicionadas nos últimos anos do curso e serem, em sua maioria, ministradas por professores de outros departamentos como o de educação e psicologia.

Ao passo que lecionava, percebia a consonância entre o anseio em solucionar as questões do curso pelos elaboradores da nova proposta curricular do curso de Letras em questão e as resoluções do CNE.

As Resoluções CNE/CP1/2002 e 2/2002 estabelecem um formato diferente aos cursos de Licenciatura, principalmente no que diz respeito às práticas. As 400 horas de prática exigidas nos cursos de formação de professores devem ser distribuídas ao longo dos anos do curso, integrando-se a outros componentes.

Percebia que uma das maiores queixas de minha turma de graduação estava, enfim, atendida.

Porém, ao trabalhar como docente desse curso e perceber o processo de inclusão da integração teoria e prática desde o início do mesmo, comecei a notar alguns problemas que geraram muitos questionamentos, os quais motivaram meu trabalho de mestrado cuja pesquisa tinha por objetivo entender como a integração proposta se inseriria nas discussões da linguística aplicada para ensino de línguas e também qual seria a melhor maneira de avaliar os alunos no contexto dessa integração.

Ao entender que não deveria ser prescritivo em relação à avaliação dos alunos e nem propor um modelo de avaliação para aquele contexto, decidi investigar se os outros professores substitutos percebiam a metodologia adotada no curso e como concebiam o processo de avaliação.

O resultado dessa investigação mostrou que os professores que trabalharam no mesmo curso como substitutos se mostraram altamente competentes, porém com algumas dúvidas e desconhecimento da metodologia utilizada. Defini a metodologia do curso no âmbito das teorias de ensino e aprendizagem de línguas como: Instrução Baseada em Conteúdo (Content-based Instruction (CBI)); e busquei, nas discussões acerca dessa teoria, uma maneira de proceder a avaliação dos alunos.

O dilema enfrentado estava diretamente ligado à heterogeneidade dos alunos em relação à competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2006).

As aulas, bem como o processo de avaliação, deveriam ser conduzidos em língua inglesa em sua totalidade e havia alunos com ótimo nível de compreensão e produção da língua inglesa enquanto outros tantos, não. Minhas indagações começaram a tomar forma quando percebi a dificuldade de alguns alunos em entrar em contato com o conteúdo teórico para a formação docente haja vista que ainda não tinham atingido a competência linguístico-comunicativa necessária para que isso fosse possível.

Uma vez que os alunos deveriam ser avaliados tanto nesse conteúdo teórico quanto na sua produção linguística, meu dilema era como avaliar a aquisição do conteúdo teórico para a formação profissional do professor nos alunos, ainda no início de seu desenvolvimento linguístico-comunicativo em língua inglesa. Deveria priorizar a validade da avaliação, promovendo procedimentos específicos para cada aluno? Porém, esbarrava na estrutura de avaliação da instituição de ensino superior (IES) em questão que não contemplava tal iniciativa e, sim, momentos de avaliação que privilegiassem a confiabilidade, avaliando todos os alunos da mesma forma, contemplando as mesmas habilidades e conteúdo.

Ao recorrer à teoria, às discussões sobre avaliação em CBI, verifiquei que, em tal metodologia, o conteúdo é apenas pretexto para se atingir a competência no uso da língua e, portanto, a língua é que deveria ser avaliada em detrimento de qualquer conteúdo teórico utilizado. Encontrava a minha frente um cenário, até a extensão de minha pesquisa e levantamento bibliográfico, novo e mais complexo do que imaginara.

No início notei grande heterogeneidade entre os alunos e tentei encontrar os motivos pelos quais as turmas continham alunos com níveis linguísticos tão diversos. Comecei a indagar sobre qual seria a melhor maneira de trabalhar nesse cenário e, a cada possibilidade de intervenção, surgiam mais questionamentos. Talvez fosse necessária uma avaliação de desempenho mais específica no momento do exame vestibular, como a prova de aptidão dos cursos de música, por exemplo. Depois, ao comentar o caso com os professores mais experientes e responsáveis pela reforma do currículo do curso, percebi que esse seria um dos

muitos desafios a serem enfrentados devido às alterações às quais o curso fora submetido para se adequar às novas resoluções do CNE.

Não conseguiria, devido às limitações impostas para a pesquisa de mestrado como, principalmente, tempo, encontrar respostas para questões relacionadas aos procedimentos avaliativos naquele contexto. A partir de então, resolvi mudar o foco do meu trabalho de mestrado e decidi utilizar como sujeitos de pesquisa meus colegas professores que trabalharam ou trabalhavam no curso que serviu de cenário.

Meu trabalho de mestrado deixou várias possibilidades para pesquisas futuras e foram essas possibilidades que motivaram este presente trabalho de doutorado.

Como acredito acontecer com a maioria dos pesquisadores em seu processo de amadurecimento, do projeto inicial ao objeto de estudo do trabalho final houve várias mudanças.

Primeiramente, parti da razão de minhas indagações no mestrado, que era a reformulação promovida no curso que trouxe os desafios observados, e pensei investigar como outros cursos de Letras/inglês lidaram com as mudanças necessárias em seus currículos para se adequarem às resoluções do CNE.

A princípio, a ideia era analisar cursos com contextos parecidos com aquele que tinha pesquisado - curso de licenciatura em Letras/inglês noturno em universidade pública.

Comecei esbarrando na limitação imposta pela distância geográfica entre as instituições e, conseqüentemente, a impossibilidade de tempo e recursos financeiros para visitar todos os cursos pretendidos até então. Pensei analisar apenas documentos, como os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs), mas entendi que não encontraria nesses documentos respostas ou soluções a problemas que seriam enfrentados após a implantação de tais projetos, uma vez que tais documentos servem para nortear o trabalho a ser realizado, e não como discussão ou problematização de sua implementação.

Precisaria então buscar outra maneira de obter as informações necessárias para realizar esta pesquisa.

Uma vez que os problemas sentidos por mim ocorreram após implantação da reformulação do currículo do curso motivaram minha pesquisa de mestrado, decidi focalizar nesta pesquisa não apenas os cursos de licenciatura em Letras/inglês noturno em universidades federais, mas a toda pesquisa que encontrasse sobre formação de professores a partir de 2003, um ano após a publicação das resoluções que, de certa forma, institucionalizaram a necessidade de integração teoria e prática nos cursos de licenciatura. Uma vez que pesquisas formais são, em sua maioria, divulgadas em teses, dissertações e

artigos, resolvi investigar essa divulgação a fim de encontrar pesquisas que discutissem as consequências das reformulações impostas ao currículo dos cursos de formação de professores de inglês.

Após discorrer em um primeiro momento sobre os antecedentes que motivaram este estudo, a seguir, introduziremos o trabalho, delineando o problema e o objetivo de pesquisa.

## **2 APRESENTAÇÃO**

Este trabalho tem como principal temática possíveis desdobramentos do atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais em reformulações curriculares para cursos de licenciatura em Letras.

Considerando os antecedentes de pesquisa descritos anteriormente, indagamos que desdobramentos a reformulação curricular, proposta pelo governo, causaria na reformulação dos currículos em cursos de licenciatura em Letras.

Uma vez que a pesquisa de mestrado por nós desenvolvida fora resultado de reformulações curriculares, decidimos investigar se tais desdobramentos motivaram outros pesquisadores a indagar sobre esse assunto e, conseqüentemente, a realizar pesquisa e publicar seus resultados.

Para tanto, buscamos encontrar trabalhos publicados – artigos, dissertações e teses – que contemplassem a formação de professores de Língua Inglesa e reformas curriculares no período de 2003 a 2014.

Com o intuito de justificar o levantamento bibliográfico que constitui o corpus desta pesquisa e também atribuir maior confiabilidade a este trabalho, buscamos procedimentos metodológicos encontrados na meta análise.

Discorreremos brevemente a seguir sobre o desafio enfrentado por elaboradores de currículos de cursos de licenciatura referentes à necessidade de integrar teoria e prática, pois acreditamos ser relevante ilustrar a questão com exemplos de como as reformulações curriculares podem acarretar desdobramentos em um curso de Letras.

### **2.1 Desdobramentos da reformulação do currículo**

Um desafio enfrentado surgiu da metodologia adotada a fim de alinhar o curso às orientações das Resoluções do Conselho Nacional de Educação para as licenciaturas. Considerando que na licenciatura em Língua Inglesa, objeto de investigação da pesquisa de mestrado já mencionada na seção Antecedentes de pesquisa, os alunos deveriam ter as aulas ministradas em língua inglesa e tinham, como conteúdo das aulas, leituras e discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas e situações de sala de aula, além de precisarem colocar em prática o que fora discutido anteriormente com a preparação de atividades de ensino e miniaulas como instrumentos de avaliação, um dos maiores desafios encontrados foi como

avaliar esses alunos sendo que a turma era bastante heterogênea em relação ao nível da competência linguístico-comunicativa dos alunos naquele momento.

Uma questão apresentada nesse cenário foi o fato de os alunos, ao serem obrigados a apresentar em língua inglesa o conteúdo teórico adquirido, como avaliar o quanto ou o quão bem um aluno, que não conseguia se expressar de maneira competente na língua inglesa, tinha assimilado o conteúdo teórico considerado essencial para sua formação profissional? Vale ressaltar que ambos os saberes (a expressão em língua inglesa e o conteúdo teórico) deveriam ser avaliados e relativizados em seu peso. Como saber se alunos já fluentes na língua teriam vantagem sobre aqueles que ainda não possuíam a mesma competência?

Primeiramente foi necessário situar, nos métodos discutidos na linguística aplicada sobre ensino e aprendizagem de línguas, qual era o método utilizado no curso analisado. Constatamos que se aproximava do Content Based Instruction (CBI). E por que se aproximava? Porque todas as variações do CBI traziam o desenvolvimento da língua como objetivo principal, sendo o conteúdo um mero coadjuvante, um pretexto, para se atingir o nível de proficiência desejado na língua-alvo. Assim sendo, a avaliação deveria focar o uso da língua apenas, e não se o conteúdo foi assimilado ou não.

Quando há tentativa de avaliar ambos os aspectos discutidos, a avaliação não se realiza de modo integrado, como corrobora Low (apud MORGAN e HUANG 2003) ao afirmar que, embora língua e conteúdo sejam ensinados juntos, a avaliação acontece separadamente, sendo a pontuação dividida entre desempenho linguístico e a assimilação de conteúdo.

Na busca de um modelo de avaliação encontramos o trabalho de Short (1993). A autora propõe um modelo para avaliação da integração de ensino de línguas e ensino de conteúdos específicos. Percebemos os mesmos questionamentos acerca da maneira como conceber o processo de avaliação dos alunos:

[...]Complicações surgem primeiramente porque os professores devem determinar se é a língua ou o conteúdo que está sendo avaliado [...] Então os professores devem distinguir se um está interferindo na demonstração do outro... (p. 159; Nossa tradução)<sup>1</sup>

Como podemos observar mais uma vez, a adequação do currículo às determinações governamentais pode causar profundas mudanças não apenas no conteúdo do curso, mas também na postura do corpo discente frente às novas propostas.

---

<sup>1</sup>Complications arise first because teachers must determine whether the language or the content is being assessed [...] Then teachers must distinguish between the language and content knowledge of the students and decide if one is interfering with the demonstration of the other... (SHORT, 1993)

### 3 JUSTIFICATIVA

A concepção do currículo do curso a fim de atender as demandas contidas nas resoluções, diretrizes e pareceres é afetada de forma substancial pelas mudanças propostas pelos documentos governamentais. Podemos constatar que, mesmo essa reformulação do currículo sendo benéfica para a formação do futuro professor, há desafios a serem enfrentados advindos de tal reformulação.

Buscamos em vários autores subsídios que contribuíssem para justificarmos a relevância desta pesquisa e elencaremos a seguir citações de tais autores a fim de constituir tal justificativa.

Inicialmente, encontramos em Paiva (2003), a indicação de possíveis consequências da implantação das novas diretrizes:

As diretrizes, aprovadas em fevereiro de 2002, estipulam que, no prazo de dois anos, a partir daquela data, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão se adaptar a esta Resolução. Acredito que novas idéias surgirão e que essa é uma oportunidade ímpar para mudarmos o perfil dos cursos de Letras no país.<sup>2</sup>

Tomazetti, *et al* (2013), ao analisarem as mudanças e reestruturação dos cursos de formação inicial de professores, abordam a necessidade de discussão das Diretrizes e reflexão de todas as pessoas envolvidas no processo:

Tendo em vista as mudanças previstas para os cursos de licenciatura em nosso país, os estudos e pesquisas realizadas na área de formação de professores, podemos afirmar que o quadro educacional brasileiro vem ampliando seus debates e estudos sobre esta questão, muito embora ainda careçamos [sic] de um total envolvimento dos responsáveis pela educação brasileira. As políticas para formação de professores dos últimos anos advêm de um quadro educacional que exige mudanças e, apesar de não terem sido construídas em comunhão com os diferentes segmentos aos quais ela atinge, são ações que implantam mudanças estruturais e conceituais necessárias à formação de professores. Conhecer, compreender e operacionalizar as mudanças previstas para a formação de professores no cenário nacional é, hoje, dever das instituições formadoras, contudo, o objetivo primeiro supõe a mudança conceitual de diferentes temas e a reestruturação dos cursos para atingir as exigências que a sociedade atual detêm com relação à educação. [...] O debate sobre a formação inicial dos professores precisa ir além dos documentos oficiais. Existe a necessidade de que os professores formadores se sensibilizem, tomem conhecimento dos documentos e da literatura específica da área. É necessário, também, discussões internas e coletivas para analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, e, a partir daí, se necessário, a construção de novas concepções na formação de professores.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Número de página não disponível. Texto encontrado em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>, último acesso em agosto de 2013

<sup>3</sup> Número de página não disponível. Texto encontrado em [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais15/Sem13/elisetetomazetti.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais15/Sem13/elisetetomazetti.htm). Acessado em março de 2014

Também em relação à percepção dos possíveis desafios advindos de reformulações curriculares, Mendes e Prudente (2011), ao analisarem cursos de licenciatura em educação física, indicam a necessidade de mais estudos que esclareçam os impactos das diretrizes educacionais na reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, na formação dos professores:

... considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico irão, atualmente, nortear o currículo, sem dúvida, vemos a necessidade de mais pesquisas que abordem essas discussões, principalmente levando em conta as recentes alterações provocadas por essas novas exigências legais e o impacto da fragmentação do curso (p. 82)

Garcia e Kruger (2009) também discutem os desafios surgidos na reformulação do currículo de um curso de licenciatura em química ao descreverem o processo de adequação de seu currículo às diretrizes de 2002:

Observa-se que as propostas das diretrizes conflitam com a estrutura segmentada presente em grande parte das Instituições Federais de Ensino Superior, tornando-se necessários movimentos no sentido de se integrar a Universidade às propostas das Diretrizes. (p. 6)

Costa (2012, p. 1) indica a necessidade de se averiguar a aplicação prática dos encaminhamentos contidos nas Diretrizes ao afirmar que:

Faz-se mister estudar [...] como as Instituições de Ensino Superior (IES) deram conta da proposta no que tange à prática como componente curricular desde o início do curso, pois, a partir da reestruturação dos cursos, a prática passa a assumir uma dimensão pedagógica fundamental no processo de formação inicial docente.

Como tínhamos observado a problemática para a avaliação gerada a partir da reformulação curricular, começamos a nos questionar se outros cursos de licenciatura em Letras, cujos currículos também passaram por reformulação, enfrentaram situações semelhantes e como procederam.

Partindo dessa indagação, decidimos analisar como cursos de licenciatura em Letras se adequaram às mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e como lidaram com possíveis desafios advindos da reformulação curricular acarretada por essa adequação.

Após indicarmos a justificativa e o problema de pesquisa, apresentaremos as questões de pesquisa que nortearão este trabalho.

#### 4 QUESTÕES DE PESQUISA

Buscamos então analisar quais transformações as Diretrizes Curriculares Nacionais causaram nos cursos de Licenciatura em Letras após suas reformas curriculares, partindo das pesquisas sobre formação de professores de Língua Inglesa.

Para tanto, fazemos as seguintes perguntas:

a) O que revelam pesquisas publicadas sobre formação de professores de Língua Inglesa em relação à implantação das reformas curriculares propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>4</sup> nos cursos de Letras?

b) Quais desafios foram observados diante da adequação dos cursos de licenciatura em Letras às reformas curriculares?

---

<sup>4</sup> CNE/CP n.o 1/2002

## 5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores de Língua Estrangeira (LE) tem sido tema de muitas discussões que podem ser encontradas em Almeida Filho (1999), Celani (2000; 2002), Basso (2001), Gimenez (2002), Gimenez e Cristóvão (2004) entre muitos outros. Mais especificamente sobre formação de professores, na área de Língua Inglesa, podemos destacar os trabalhos de Gimenez (1994), Freitas (1996), Reis (1998), Mateus (1999), Paiva (2005) entre outros.

A reforma de Estado que modificou os padrões de intervenção estatal na década de 90 ao redefinir as políticas públicas e, conseqüentemente, as políticas educacionais, bem como a busca por novos enfoques e paradigmas objetivando a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores resultou no tripé das reformas educacionais, que seria: a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a reforma da formação de professores, com a imposição das Diretrizes Nacionais de Formação Docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, iniciou a reforma da educação brasileira e as discussões sobre formação de professores. Os objetivos e metas da LDB são:

- 1) Conferir maior autonomia às Instituições de Ensino superior (IES) na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.
- 2) Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno.
- 3) Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB.
- 4) Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar.
- 5) Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

A LDB foi complementada com o parecer 776/97. Esse documento, de acordo com Paiva (2003b) extinguiu a obrigatoriedade dos currículos mínimos e propôs as diretrizes curriculares, cujos princípios seriam:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
  - 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos.
  - 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
  - 4) Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.
  - 5) Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada.
  - 6) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
  - 7) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.
- (Parecer CNE no. 776/97 páginas 2 e 3)

Partindo da LDB de 1996, diretrizes foram aprovadas focando cursos de formação de professores. Dentre as mudanças propostas, encontramos a extinção da obrigatoriedade dos currículos mínimos e maior autonomia dada às universidades para elaboração de seus currículos. Uma vez que a autonomia é necessária para a adaptação dos currículos de acordo com cada contexto regional, ela pode ser um complicador caso os responsáveis pela elaboração dos currículos sejam inexperientes ou não tenham desenvolvido competências a ponto de se beneficiarem dessa autonomia. Dessa forma, foi necessário que se estabelecessem diretrizes curriculares nacionais específicas para as licenciaturas.

Em relação às Diretrizes específicas para o Curso de Letras, de 03 de abril de 2001, está estabelecido que os cursos de graduação em Letras:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho.
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional.
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação.
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

O último ponto apresentado anteriormente caracteriza um dos conceitos que permeiam as DCN: a flexibilidade. Tal conceito utilizado para a organização dos Cursos de Letras,

juntamente ao respeito à diversidade de conhecimentos dos alunos, suas expectativas para o curso e seu futuro profissional, é um dos temas principais nessas diretrizes. Percebemos que a inclusão do termo flexibilidade objetiva permitir que as instituições de ensino superior tenham seus currículos elaborados de modo a permitir que contemplem seus contextos locais, atendendo as necessidades de seus alunos.

Masson (2011) confere à flexibilidade função importante na manutenção do papel do professor no modelo de sociedade atual:

A flexibilização na formação inicial e na formação continuada também aparece como questão importante para a garantia da adaptação do professor às demandas da sociedade capitalista em sua fase atual. Assim [...] o conhecimento útil é aquele que tem utilidade prática e uma formação inicial flexível permite a aquisição de competências genéricas... (p. 14, 15)

Além da possibilidade de construção do currículo conforme necessidades regionais, a flexibilidade visa a promover maior dinamismo e adaptabilidade ao currículo, permitindo que este seja atualizado constantemente ao surgimento de novas demandas. Embora essa mutabilidade do currículo possa parecer um problema, para Catani et al (2001) tal flexibilidade favorece a autonomia das instituições e permite que os alunos tenham, em teoria, a possibilidade de escolherem suas atividades, tornando, assim, o curso mais dinâmico. Outra possibilidade da flexibilidade é o diálogo entre a sociedade, a universidade e o mercado de trabalho, trazendo para a universidade as necessidades da sociedade e permitindo que os cursos sejam constantemente atualizados.

Esta última característica, porém, pode constituir-se em problema caso o mercado de trabalho passe a ditar os objetivos dos cursos, sobrepujando outras funções da universidade como, por exemplo, a produção de conhecimento científico.

Percebemos que os princípios pelos quais as DCN são norteadas alinham-se com as políticas mundiais para a educação encontradas na Declaração Mundial da UNESCO, que privilegia uma formação geral em oposição à especialização frente à volatilidade dos conhecimentos especializados e sua rápida obsolescência no mundo contemporâneo. Outro ponto importante dessa declaração é o reconhecimento das universidades que, ao buscarem novas alternativas para a formação, se flexibilizaram. O conceito saber-fazer é colocado em oposição ao saber apenas que tem sido o foco das instituições de ensino até então (UNESCO, 1998).

O Parecer n.º 492/2001 determina que os cursos de licenciatura em Letras estejam alinhados às Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior, como pode ser verificado a seguir ao definir o perfil do formando:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

#### Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- reparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.

Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (Parecer CNE/CES/492/2001).

Como podemos perceber no trecho acima, esse alinhamento dos cursos de licenciatura às Diretrizes, passa pela adoção dos objetivos para a formação do futuro professor. Tais objetivos constituem quadro das competências necessárias ao professor para o pleno exercício da profissão.

Acreditamos que as competências esperadas, ou ideais a cada profissional necessitam estar presentes nos documentos governamentais que são propostos como diretrizes para formação em nível superior de modo a auxiliar na elaboração dos currículos dos cursos superiores, porém, sem sobrepujar a autonomia de cada instituição.

Encontramos, na literatura sobre formação de professores de Língua Inglesa, vários autores que trabalham com o conceito de competências, como, por exemplo, Almeida Filho (1993). Entretanto, o conceito de competências adotado nas Diretrizes, de acordo com Dias (2001), não representa a inovação descrita no documento, e sim uma recontextualização do termo.

O "novo" paradigma das competências anunciado na reforma do currículo da formação de professores, na verdade, pode ser verificado como em uso no currículo educacional por pelo menos mais de três décadas. Dessa forma é possível concluir que a noção de competências na proposta oficial para a formação de professores deve ser entendida como um conceito recontextualizado (p.3).

Para autora, seguindo pressupostos de Bernstein (1996), essa recontextualização é uma bricolagem do conceito de competências encontrado em várias áreas do conhecimento voltadas à educação, como da Linguística: competência linguística (Chomsky), da Antropologia Social: competência social (Lévi-Strauss), da Psicologia: competência cognitiva (Piaget), da Sociolinguística: competência comunicativa (Dell Hymes)(p. 3)

Veloso (2005), conclui, após análise das DCN que o enfoque conceitual de competências utilizado se aproxima dos referenciais teóricos utilizados por Perrenoud que, por sua vez, se apoia em estudiosos franceses, em especial La Boterf. Macedo (2002 apud Veloso) corrobora essa percepção ao afirmar que a tradição francesa está presente nas DCN, principalmente por sua matriz construtivista iniciada por Piaget.

A ênfase dada a Perrenoud para as competências baseia-se na mobilização de recursos cognitivos. O autor aponta que as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7).

A construção das competências não pode estar dissociada da criação de modos de mobilização através de utilização de recursos disponíveis com discernimento e não apenas a aplicação imediata de conhecimentos memorizados. Essa mobilização não pode ser atingida apenas com o conhecimento acumulado. Esse processo de mobilização se mostra de difícil compreensão em sua natureza uma vez que coloca o conhecimento em processo de construção e reconstrução constantes tendo como agente de tal processo o sujeito com seus recursos

internos como saberes, capacidades, valores, atitudes e intenções somadas a recursos externos (Perrenoud, 1999).

As DCN têm o desenvolvimento das competências para a atividade profissional como primordial visando à aquisição de “conhecimento útil” para o exercício da profissão, direcionando o “foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (DCN, 2001, p. 39).

Percebemos aqui o foco na educação vocacional para a formação de professores, que volta seu olhar para o treinamento visando ao mercado de trabalho. A necessidade de conhecimento prático ou de experiência encontradas nas DCN, segundo as mesmas, é o que leva o professor a aprender como ser professor. Uma vez que “saber – e aprender – um conceito, uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho” (DCN, 2001 p. 48)

Porém, Veloso (2005) ao associar o conceito de competências das DCN ao construtivismo, nota um paradoxo, pois:

... uma vez que, por definição, as DCNs concebem competências numa perspectiva construtivista e, ao normatizá-las como ações (desempenhos estabelecidos com anterioridade), retiram da noção de competência aquilo que constitui uma de suas características básicas no pensamento de Macedo (2002) – a mobilização de diferentes esquemas para agir em determinada situação, visto que os esquemas, dispositivos individuais, não podem ser previamente estabelecidos. (p. 65)

A ideia de não estabelecimento prévio de esquemas e dispositivos individuais na citação acima se aproxima do ideário pós-moderno que reformula constantemente concepções, ressignifica conceitos, desregulamenta, dá lugar a incertezas e transfere as responsabilidades do estado para o indivíduo.

Masson (2011), ao discutir as políticas para formação de professores sob a agenda pós-moderna, constata:

A agenda pós-moderna apresenta, em muitos aspectos, uma pauta comum com as políticas para formação de professores. A ênfase nas ações locais, efêmeras e imediatistas é recorrente, pois a realidade social deixa de ser vista como totalidade e passa a ser vista como fragmentada, multifacetada, fluida e plural. Isso se evidencia na formação de professores pela pulverização de ações, projetos, recursos e instâncias formadoras, em contraposição a uma proposta orgânica e consistente, que se constitua em uma política de Estado e de nação.

Além disso, a prioridade dada à lógica das competências como forma de flexibilização dos projetos de formação de professores, recai num relativismo exacerbado. A formação baseada em pressupostos teóricos pré-estabelecidos e tende a ser substituída por decisões estratégicas subjetivas focalizando a prática pedagógica imediata, podendo resultar

na mudança da ideia de identidade coletiva dos professores para o desenvolvimento de projetos cada vez mais individualizados. A formação para a complexidade, a descontinuidade e a incerteza tem sido valorizada em detrimento da busca de referenciais sólidos que possam garantir uma adequada formação dos professores (p.9)

Concordamos com a pesquisadora em relação ao fato de a flexibilização poder resultar em ‘relativismo exacerbado’ nas políticas para a formação de professores. Ao mesmo tempo em que encontramos muitos pontos em comum entre as DCN e a descrição da agenda pós-moderna acima, há, entretanto, no documento proposta consistente para a formação de professores em relação à especificação da carga horária dos cursos de licenciatura.

Usher e Edwards (1994), ao discutirem o pós-modernismo, indicam que em um contexto marcado por incertezas, em que o conhecimento é visto como provisório, em constante atualização com crenças e verdades sendo constantemente questionadas, a educação deve se pautar no fomento à autonomia e isso deve se refletir no currículo.

Após o Parecer de 2001, houve a publicação da Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que impõe tanto a duração quanto a carga horária dos cursos de licenciatura, especificando sua utilização nos cursos de licenciatura e estabelecendo um total de 2800 horas com 400 horas de prática; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Essa resolução do CNE reafirma, em termos de horas de estudo, o que já havia sido estabelecido na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 em seus artigos 4 e 5:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – Adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

- I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
- II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
- III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas de escolaridade;
- IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas

Além disso, a carga horária, considerando os 200 dias letivos, como descrito na LDB (1996), deve ser cumprida e os cursos devem ter um período mínimo de três anos letivos (BRASIL, 2002b, art. 2º).

No momento da escolha dos conteúdos e elaboração do projeto pedagógico e dos currículos dos cursos de licenciatura, as determinações dessas resoluções devem ser acatadas nos cursos de formação inicial de professores em nível superior, o que, entendemos estar em dissonância com o ideário pós-moderno, uma vez que um de seus pontos fundamentais é a desregulamentação do Estado.

Ao mesmo tempo em que há a imposição da carga horária e de alguns procedimentos metodológicos, podemos perceber a preocupação dos documentos governamentais em promover a adaptação desses procedimentos às realidades locais.

As 400 horas de prática são definidas pelo PRC/CNE/CP 28/2001 como componente curricular: “A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, ou “A prática como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras...” e “É fundamental que haja tempo e espaço para a prática como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora...” (p.9).

Um exemplo de adaptação de procedimentos metodológicos a fim de adequar o currículo a necessidades locais e respeitando as determinações contidas nas DCN pode ser encontrado no projeto pedagógico do curso de Letras citado no item Antecedentes de pesquisa, que promove atividades de prática de ensino desde os primeiros semestres do curso.

Abreu-e-Lima, *et al.* (2007), ao comentarem a metodologia de ensino utilizada nesse mesmo curso consideram que haveria quatro dimensões para o trabalho realizado no curso. A primeira delas diz respeito à abordagem comunicativa utilizada; a segunda traz os processos de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira como conteúdo-base para as discussões temáticas em sala de aula, proporcionando ao aluno aprender a língua ao mesmo tempo em que aprende a ensinar a língua; a terceira dimensão trata da forma com que o conteúdo é trabalhado, de maneira ativa e significativa com constante reflexão sobre os processos pelo qual passa, como aluno e futuro professor; e a quarta dimensão discute a heterogeneidade dos alunos em relação ao nível da competência linguístico-comunicativa, fazendo com que alunos em níveis mais altos tenham a oportunidade de entrar em contato com discussões relacionadas às tendências atuais na área de ensino-aprendizagem de línguas, enquanto os alunos em níveis mais baixos têm a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas através do contato com os colegas.

Outros pesquisadores, como Schmidt, Carlesso e Tomazetti (2006), ao discutirem as mudanças estipuladas nas Diretrizes para a formação inicial de professores no âmbito da relação entre teoria e prática, afirmam que:

A aprovação das Diretrizes para formação inicial de professores para Educação Básica em nível superior em fevereiro de 2002, com as definições sobre a prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado, traz possibilidades de mudanças para a concretização de um novo modelo de formação de professores, no qual a relação teoria-prática torna-se um eixo fundamental de todo o curso. Esta relação deverá ser pautada pela instauração de parcerias entre escola e universidade para o desenvolvimento de ações que configurem um processo de aprendizagem tanto dos futuros alunos como dos professores já em exercício. Também, a proposição de 400 horas de prática ao longo do curso imporá a necessidade de que todas as disciplinas que compõem seu currículo possam referir-se e relacionar-se com as escolas e professores, no sentido de poder pensar a transposição didática, a importância de sua disciplina para o futuro professor na sua sala de aula. (p. 5)

Essa determinação da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) em relação à duração e à carga horária mínima, pode ter influenciado diretamente as universidades em seus cursos de licenciatura. Vale ressaltar que esse documento contradiz a resolução anterior (Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) que dava certa liberdade para a elaboração do projeto pedagógico.

Esse fato parece ter influenciado de maneira determinante a reformulação dos cursos no processo de adequação à nova legislação. Destacamos um fato que pode ter ocasionado dificuldades na elaboração dos novos currículos nos cursos de Letras, e que pode ser compreendido com a imposição do cumprimento de créditos curriculares para a realização de atividades práticas provenientes da carga horária de 1000 horas destinadas a: 400 horas de “prática como componente curricular”, 400 horas de “estágio curricular supervisionado de ensino”, além de 200 horas de “outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”.

Outro ponto a ser destacado na formação inicial dos professores é a inclusão de procedimentos de pesquisa da e para a construção do conhecimento para a formação de professores da educação básica:

A pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL. MEC, 2002c, Art. 3, Inciso III, p. 2).

As competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL. MEC, 2002c, Art 6, Inciso V, p. 2).

Nesses trechos das Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor na Educação Básica (2002c) verifica-se o papel da investigação e da pesquisa na formação de professores,

com a resolução de problemas práticos do exercício da profissão como estratégia a ser utilizada.

A reforma curricular orientada pelos documentos citados indica quais são as transformações esperadas nos cursos de Letras que também implica mudanças nas tarefas dos professores do curso. Para os futuros professores, espera-se que eles tenham domínio da língua-alvo de sua licenciatura e competências e habilidades para serem *professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades*. (Paiva 2003a).

Anteriormente a esses documentos, encontramos, em discussões teóricas e em trabalhos sobre formação de professores, a busca por mudanças que contemplassem muitas das determinações encontradas nas Diretrizes e Pareceres para os cursos de licenciatura citadas neste trabalho. Como podemos constatar em Libâneo e Pimenta (1999):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

Podemos perceber que a prática não é vista como o fim de um processo, ou seja, como um produto. Ao invés de ter um fim em si mesma, a prática deve estar presente em todo o curso, permitindo a reflexão constante sobre a relação desta com as teorias às quais o aluno-futuro professor tem contato em sua formação inicial, e a análise de sua utilização em ambiente de sala de aula.

Souza (2010, p. 89 apud Souza e Martins 2012 p. 5) afirma que:

As diretrizes deste início de século XXI grafam a preocupação em integrar a formação teórica e prática, em flexibilizar e diversificar os currículos, conferindo densidade científica e formação humanística ao perfil profissional do futuro professor, por meio de domínio de competências e habilidades exigidas pelas práticas sociais de exercício da linguagem na sociedade e culturas inseridas nas escolas, e ainda, a gradativa extinção dos cursos de dupla habilitação, conferindo identidade teórica e metodológica, isto é, especificidade da área de conhecimento e densidade teórica, aos cursos de licenciatura distinguindo-se, enfaticamente, dos cursos de bacharelado. Nas licenciaturas, a ampliação da carga horária do estágio supervisionado e a sua consequente diversificação como práticas de ensino articuladas à pesquisa e a extensão impactam positivamente na formação desse novo profissional de Letras, levando-os a uma mudança de perfil bastante positiva. O preceito legal é o de que, a partir da vigência da nova resolução, nenhum novo curso será autorizado, sem que seu projeto seja organizado e referenciado nos termos das citadas resoluções e diretrizes.

Outro ponto que merece destaque no Parecer CNE/CES n.º 492/2001 indica que o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de

seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter ciência das variedades linguísticas e culturais.

O curso mencionado no item antecedentes de pesquisa alinha-se a essas indicações do Parecer. Nesse curso, como constataram Abreu e Lima, et al, citadas anteriormente, a utilização da língua-alvo durante todas as aulas faz com que os alunos tenham contato com seu objeto de estudo, além de encontrarem a oportunidade de praticar a língua em contexto relevante e necessário à sua formação. As aulas de língua inglesa integram a apresentação e a discussões de teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas, discussões de situações de ensino e o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos-futuros professores, algo destacado por Mello (2004, p. 60):

Se assumido que o curso de Letras tem como objetivo principal a formação de professores de língua, há que se pensar não somente no aprendizado da língua, mas junto com esse o entendimento e uma grande discussão crítica sobre o porque de ensiná-la na escola e sobre o como fazê-lo.

Essa idealização da formação do futuro professor de língua inglesa pode ser encontrada no Parecer CNE/CES n.º 492/2001, ao indicar que as disciplinas não devem ser mais agregadas em uma grade curricular como disciplinas, mas como atividades curriculares, trazendo a possibilidade dos alunos-futuros professores incorporarem atividades de iniciação científica, de extensão, participação em eventos, entre outros, à sua formação.

Percebemos que a junção entre ensino, pesquisa e extensão se faz necessária para a implantação do que pedem os pareceres e resoluções. Para tanto, há a necessidade de adequação dos currículos dos cursos de Letras a fim de alinharem-se a essas mudanças.

Mello (2004. P. 54), ao abordar esse assunto, discute a reorganização do currículo e seu benefício:

Em relação ao currículo a tentativa é conseguir organizá-lo de forma a que seja adequado à formação de professores capazes de contribuir, depois de formados, efetivamente para o desenvolvimento holístico de seus alunos, além de se tornarem profissionais preparados para atuar em diferentes áreas, talvez conquistando mais respeito profissional e uma identidade profissional que dê mais auto-estima aos professores. Para construir esse currículo, cria-se uma demanda por docentes de curso superior realmente bem preparados para (a) atuar como professores formadores de professores nos cursos de Letras (engajados em desenvolver um processo contínuo de reflexão e transformação da prática de sala de aula); e (b) para proporcionar uma formação que permita aos novos professores, após o término da graduação, autonomia sobre sua prática. Portanto, a disciplina ou o tema prático de ensino surge como uma necessidade vital. Entretanto, para cumprir esse ciclo, esbarramos em dificuldades como o perfil dos alunos que ingressam nos cursos de Letras, a carga horária que em cursos de 3 anos, como ocorre na maioria das faculdades, não é suficiente (ou não tem sido bem utilizada) para cumprir os objetivos do curso, além da discussão constante sobre a dupla habilitação.

Paiva (2003) também reconhece a necessidade de mudança no currículo ao discutir a integração entre conteúdos e disciplinas:

Uma recomendação significativa para a formação do professor de LE é a integração dos conteúdos básicos e os "caracterizadores da formação profissional em Letras". Isso implica deixar de ver o curso como objeto dividido entre dois departamentos com responsabilidades bem definidas – conteúdo de um lado e disciplinas pedagógicas de outro. Não se justifica mais atribuir a formação de professores a dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina.<sup>5</sup>

Nesta seção, discorreremos sobre alguns aspectos das DCN que podem ter influenciado a reformulação de currículos de cursos de Letras, mais especificamente de licenciatura em Língua Inglesa, e também a discussão de autores sobre esses aspectos, bem como a apresentação de pontos relevantes e fundamentais constantes nas DCN.

Na seção a seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada a fim de coletar, organizar, sintetizar e agrupar os dados de modo a permitir responder as questões de pesquisa.

---

<sup>5</sup> Número de página não disponível. Texto encontrado em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>, último acesso em agosto de 2013

## 6 METODOLOGIA

A busca por respostas através de procedimento sistemático e racional, a fim de solucionar problemas propostos cujas informações não são suficientes ou se encontram difusas e não necessariamente podendo ser relacionadas, é o que faz com que uma pesquisa acadêmica seja necessária (GIL, 1999).

O desenvolvimento de uma pesquisa passa por longo processo, da formulação do problema à apresentação dos resultados com a necessidade de agrupar os conhecimentos disponíveis, escolher e utilizar cuidadosamente métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (GIL, 1999).

Podemos resumir o conceito de pesquisa citando Rampazzo (2005): um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento.

Gil (1999) indica que as formas clássicas para descrever a classificação das pesquisas podem ser definidas em relação a: sua natureza (básica ou aplicada); a abordagem do problema (quantitativa ou qualitativa); aos objetivos (exploratória; descritiva ou explicativa); e aos procedimentos técnicos (bibliográfica; documental; experimental; levantamento; estudo de caso ou ex post-facto).

O que Gil define como abordagem do problema, Kuhn (1998) trata como paradigma de pesquisa. Para Kuhn a ciência se baseia nas pesquisas realizadas e reconhecidas por uma determinada comunidade científica. Tais pesquisas ou realizações são divididas em duas categorias. A primeira delas diz respeito às tendências sobre as quais um grande número de pesquisadores se debruça. A segunda categoria traz a incompletude da ciência, possibilitando a problematização sobre todo e qualquer tipo de objeto. Os paradigmas, para Kuhn, determinam e são determinados por regras, padrões e princípios aceitos, compartilhados e estabelecidos nos procedimentos de pesquisa pelos membros de uma mesma comunidade científica.

“A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto – com custos consideráveis se necessário”. (Kuhn, 1998, p.24).

Ainda sobre o mesmo tema, Kuhn propõe que, ao adotar determinado paradigma em sua prática profissional, o pesquisador passa a fazer parte de uma comunidade científica. Outro ponto importante sobre o paradigma é que ele não é regido por regras externas. Os

problemas, técnicas e procedimentos de pesquisa não precisam estar submetidos a tais regras. O paradigma não está condicionado à existência de quaisquer regras padronizadas devido à instabilidade, inconstância e a recorrência de revoluções nas ciências.

Em relação aos métodos científicos em ciências sociais, Gil (1999) sobre as técnicas usadas para a coleta, análise e validação dos dados traz cinco categorias:

a) Método experimental: nesse método, utilizam-se experimentos controlados cujos fenômenos são estudados ao serem colocados sob determinadas variáveis. Dessa forma, torna-se possível a observação do comportamento do objeto sob tais variáveis;

b) Método observacional: diferentemente do método experimental, não há influência explícita e proposital do pesquisador, que apenas observa o objeto sem submetê-lo a variáveis;

c) Método comparativo: expõe e destaca diferenças e semelhanças entre fenômenos, fatos, objetos, classes sociais ou indivíduos. Muito comum em ciências políticas;

d) Método estatístico: utilização da probabilidade na pesquisa buscando determinar de maneira mais precisa possível, o comportamento dos fenômenos e objetos estudados;

e) Método clínico: se dá na interação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa. Método bastante utilizado nas ciências médicas.

Em relação ao delineamento da pesquisa, podemos, de acordo com Gil (1999), dividi-la em dois grupos. O primeiro traz as pesquisas realizadas por meio de conteúdo impresso, as chamadas fontes de “papel”, podendo ser livros, revistas, documentos impressos ou eletrônicos, com destaque para as pesquisas bibliográfica e documental. O segundo traz as pesquisas realizadas com informações obtidas a partir de pessoas ou experimentos, com destaque para a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa ação e a pesquisa participante. Focaremos o primeiro grupo.

Oliveira (2002) diz que a pesquisa bibliográfica:

(...) tem como finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno, realizado em bibliotecas públicas, faculdades, universidades e, especialmente naqueles acervos que fazem parte do catálogo coletivo e das bibliotecas virtuais (...) (Oliveira 2002, 119)

Cervo (2002) acrescenta que a pesquisa bibliográfica:

(...) procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, buscando conhecer as contribuições científicas do passado sobre determinado assunto (...) (Cervo 2002, 65)

A disponibilidade e a facilidade com que encontramos estudos sobre um mesmo tema faz com que a dificuldade em decidir quais estudos selecionar em relação às semelhanças e diferenças entre si se torne bastante comum. Uma maneira de lidar com tais problemas seria a combinação de resultados. Porém, apenas aglutinar vários estudos em um só, considerando os dados como um grande estudo faz com que a contribuição e a importância de cada estudo individual não sejam levadas em consideração.

Dessa forma, a síntese dos estudos produzidos em determinada área do conhecimento, realizada através de procedimentos conhecidos, estabelecidos e aceitos, considerando o acúmulo de informações como primordial para o desenvolvimento científico, se faz necessária (Wolf, 1986). A fim de lidar com a vasta quantidade de dados existentes, revisões bibliográficas que levam à síntese e revisão sistemáticas, condensando os resultados de vários outros trabalhos, podem ser justificadas.

A seguir discutiremos sobre os aspectos e procedimentos da revisão sistemática.

## **6.1 Revisão sistemática**

A revisão sistemática parte de uma pergunta específica e utiliza métodos explícitos, sistemáticos e claros para encontrar, identificar, selecionar e avaliar trabalhos, e, posteriormente, coletar e analisar dados desses estudos.

Posteriormente à revisão sistemática, pode-se buscar métodos estatísticos consagrados de análise que contribuam para a confiabilidade da pesquisa na análise e na síntese dos resultados dos estudos incluídos.

Um dos métodos estatísticos de combinação de vários estudos sobre um mesmo tema para geração de uma estimativa que resuma o grupo de trabalhos selecionados é a meta-análise. (Egger, 1997; Luiz, 2002; Silva, 2003; Pissini, 2006).

A meta-análise é uma metodologia de pesquisa que parte da síntese quantitativa dos resultados de várias pesquisas individuais sobre o mesmo tema (Glass, McGaw, & Smith, 1981). Tal metodologia surge como resposta confiável e promissora para o agrupamento da informação de vários estudos empíricos, o que, segundo Cook (1994) torna o processo de revisar a literatura de pesquisa mais uma ciência do que uma arte. (Cook et al., 1994: viii). Embora seja esse um de seus pontos fortes, não encontramos muitos pesquisadores nas ciências humanas utilizando tal metodologia. Talvez, um dos motivos seja o fato da meta-análise estar vinculada a paradigmas quantitativos.

Porém, ao incorporar técnicas narrativas ou interpretativas e fazer com que haja migração progressiva da simples descrição para a explicação<sup>6</sup>, percebemos a contribuição que essa metodologia pode trazer às pesquisas em ciências humanas.

O foco da meta-análise está na análise dos dados da revisão sistemática. Ao resumir os resultados dos estudos selecionados, aumenta-se a confiança nos resultados (Egger, 1997; Luiz, 2002; Silva, 2003; Pissini, 2006).

PINTO (2013) discute a utilização da meta-análise em ciências humanas (referida como meta-análise qualitativa), mais especificamente em Linguística Aplicada, e fortalece a importância da utilização de tal análise a fim de se atingir maior exatidão, visibilidade, impacto e desenvolvimento na área:

“Ao realizar uma meta-análise qualitativa sobre as pesquisas em voga na área de Letras, procura-se identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias em uma quantidade de estudos. Trata-se, na verdade, de um processo de descrição interpretativa, orientado por determinadas categorias teóricas. Para isso “procura-se reunir todo o conteúdo disponível sobre determinada temática a fim de ajudar a compreender os fenômenos e ampliar o conhecimento” (LOPES, FRACOLLI, 2008, p. 775), favorecendo sua adoção de políticas e práticas e nas tomadas de decisões no âmbito da Linguística Aplicada. O resultado final, portanto, é uma visão mais acurada do desenvolvimento da área analisada. Sob essa perspectiva, a condução de estudos por meio da abordagem proposta pela meta-análise qualitativa pode possibilitar maior visibilidade e impacto às inúmeras pesquisas qualitativas conduzidas atualmente na área de Letras. Assim, “esforços no sentido de sintetizar estudos qualitativos são vistos como essenciais para atingir proposições analíticas mais elevadas e também ampliar a generalização da pesquisa qualitativa” (LOPES, FRACOLLI, 2008, p. 775), que cria amplas interpretações de todos os estudos examinados. “ (p. 1039)

## 6.2 Meta-análise

Basicamente, a meta-análise é um procedimento que combina resultados de vários estudos acerca de um mesmo assunto a fim de se realizar síntese quantificável dos dados passível de ser reproduzida. Tal síntese contribui para melhorar o alcance estatístico da pesquisa.

A meta-análise foi elaborada e proposta pela primeira vez pelo matemático Karl Pearson, em 1904, com o intuito de propor uma ferramenta capaz de combinar resultados divergentes (HUNT, 1997). Gene V. Glass, professor de educação da Universidade de Colorado e presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional, em uma palestra

---

<sup>6</sup> Gostaríamos de ressaltar que este trabalho não tratará os dados de maneira explicativa, pois não pretende elucidar os motivos pelos quais determinado fenômeno acontece.

em 1976, mencionou um método de análise de dados diferente daqueles que vinham sendo utilizados até então.

Ao concluir que a psicoterapia não trazia efeito benéfico, o psicólogo e pesquisador alemão Hans J. Eysenck (1952) provocou grandes debates entre os psicoterapeutas, por duas décadas, sem que houvesse soluções para os problemas encontrados. A fim de mostrar que Eysenck estava equivocado, os pesquisadores Smith e Glass (1977) selecionaram 375 pesquisas sobre os efeitos da psicoterapia, agruparam estatisticamente esses estudos e concluíram que sim, a psicoterapia traz efeitos benéficos. A esse método, eles deram o nome de meta-análise.

Após publicar o estudo na revista *Educational Research*, recebeu críticas positivas e entusiasmadas sobre a possibilidade de aplicabilidade em qualquer área, principalmente relacionadas ao uso de métodos estatísticos<sup>7</sup> a fim de agregar pesquisas (HUNT, 2007).

Vários autores caracterizam a meta-análise como uma técnica quantitativa (LUIZ, 2002; ROSENTHAL, 1995; ROSENTHAL; DIMATTEO, 2001), e reforçam o caráter de unificar estudos para a obtenção de uma visão mais ampla e generalizada de algum fenômeno partindo de análises de resultados de pesquisas anteriores (GLASS, 1976; 1977). Assim, combina “[...] resultados de estudos realizados de forma independente” para “[...] sintetizar as suas conclusões ou mesmo extrair uma nova conclusão” (LUIZ, 2002, p. 409).

Para Armstrong (2001), a meta-análise propicia a busca sistemática dos estudos realizados em determinada área do conhecimento; a visibilidade de estudos relevantes criteriosamente selecionados; a codificação de resultados; e o resumo quantitativo.

### **6.2.1 Meta-análise qualitativa**

Embora a meta-análise tenha se estabelecido e sido difundida como técnica quantitativa (ROSENTHAL, 1995; ROSENTHAL; DIMATTEO, 2001), encontramos em Rodrigues (2009) e em Pinto (2013), a defesa da possibilidade da aplicação do método em análises qualitativas.

Rodrigues (2009) define os procedimentos da meta-análise qualitativa em contraste com aqueles utilizados na meta-análise quantitativa:

Enquanto meta-análises quantitativas são realizadas através de instrumentos da estatística inferencial e têm por objetivo principal a generalidade dos resultados

---

<sup>7</sup> Não iremos nos ater na descrição dos métodos estatísticos uma vez que este trabalho é de cunho qualitativo

encontrados, uma meta-análise qualitativa procura identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias numa quantidade de estudos da mesma área de pesquisa. Trata-se, na verdade, de um processo de descrição interpretativa, orientado por determinadas categorias teóricas. O resultado final é uma visão mais acurada do desenvolvimento da área analisada. (p. 26)

Hoeck (2006) acrescenta o fato de a meta-análise qualitativa ter, como característica, o rigor na análise e interpretação dos resultados de várias pesquisas utilizando métodos qualitativos.

Glaser e Strauss realizaram o que foi considerado o primeiro estudo de revisão sistemática qualitativa em 1965 (Zimmer, 2004), quando propuseram a Teoria Fundamentada (Grounded Theory) (GLASER; STRAUSS, 1965) não havia muitos protocolos e procedimentos a serem seguidos em pesquisa qualitativa. Concomitantemente, os estudos, discussões e reflexões referentes à metodologia de pesquisa quantitativa, principalmente de cunho estatístico, eram abundantes.

Em 1971, Glaser e Strauss, publicaram a obra que foi conhecida como “a primeira contribuição articulada de metodologia qualitativa” em meta-análise (TAROZZI, 2011, p. 17 apud Pinto 2013).

A área dos estudos em medicina é a que mais tem utilizado a meta-análise com forte embasamento em métodos estatísticos. Os primeiros a trabalharem com meta-análise de características qualitativas foram Stern e Harris (1985), que utilizaram o termo ao se referirem à síntese de achados em pesquisa qualitativa numa teoria explanatória, modelo ou descrição (PATERSON et al., 2001).

No fim da década de 1990, surge na literatura o termo metassíntese como uma nova denominação para a revisão sistemática de pesquisas qualitativas. Denby e Godfrey (2006) definem em que consiste a metassíntese:

... consiste, primeiramente, na produção de evidências qualitativas (isto é, pequenas sínteses interpretativas) que são extraídas de cada pesquisa acerca de um problema, fenômeno ou foco de estudo para, a seguir, serem relacionadas (confrontadas ou contrastadas), produzindo outras interpretações que permitem compor uma nova síntese de interpretações (DENBY e GODFREY, 2006)

Na área da educação, encontramos termos como metaetnografia e metassíntese qualitativa (ZIMMER, 2004). Porém, fundamentalmente, os termos são sinônimos de meta-análise, ficando sob escolha do pesquisador a utilização de um ou outro.

Lopes e Fracolli (2008) mencionam que há dois tipos de meta-análise (revisão sistemática qualitativa e quantitativa). De acordo com os autores, o termo meta-análise tem

sido utilizado nas áreas agrícola e médica, juntamente com levantamentos quantitativos e o uso de estratégias estatísticas a fim de analisar e encontrar dados em outras pesquisas.

Enquanto a meta-análise quantitativa é realizada utilizando-se instrumentos estatísticos a fim de generalizar os resultados encontrados, de acordo com Rodrigues (2002), “uma meta-análise qualitativa procura identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias numa quantidade de estudos da mesma área de pesquisa” (p. 26).

Ao sintetizar os estudos primários, e não apenas agrupá-los, podemos considerar que, para a realização de tal síntese, é necessária a utilização de tratamento qualitativo dos dados. A tal procedimento, denominamos revisão sistemática qualitativa (metaestudo ou metassíntese).

A utilização da revisão sistemática foi intensificada por estudos desenvolvidos pela fundação Cochrane que, desde 1922, compartilha revisões sistemáticas na área da saúde e é considerada referência nas pesquisas baseadas em evidências (Castro et al, 2002).

Cardoso (2007) aponta que embora originalmente considerada uma abordagem metodológica basicamente quantitativa, tem-se buscado a implantação de dados qualitativos para a utilização da meta-análise, com técnicas como descrição, narração e interpretação.

Essa mudança de uma perspectiva puramente quantitativa para uma um pouco mais qualitativa permite síntese interpretativa dos dados, mesmo trazendo procedimentos quantitativos em vários estudos. Dessa forma, percebemos as possibilidades de contribuição que trabalhos meta-analíticos qualitativos podem trazer às ciências humanas, principalmente para acumular, de forma sistemática, o conhecimento gerado em determinada área, contribuindo para sua divulgação. Ao organizar a investigação científica, torna-se mais clara a delimitação de certos problemas, facilitando a compreensão dos pontos já estudados e daqueles que ainda necessitam esclarecimento, modificações ou aprofundamento.

Pinto (2013) conclui que a meta-análise qualitativa:

... configura-se como uma oportunidade para acumular o conhecimento gerado em pesquisas qualitativas de uma determinada área do conhecimento. Tal contribuição auxilia para a divulgação sistematizada da ciência, uma vez que combinar análise e interpretação de um fenômeno permite delimitar caminhos e abrir outros ainda não percorridos. Nesse sentido, em pesquisas realizadas na área de Letras, essa abordagem metodológica muito pode contribuir para organizar a investigação científica atual e/ou de um determinado problema, bem como enfatizar pontos a serem esclarecidos, aprofundados ou modificados. A estrutura da meta-análise qualitativa deve favorecer certos procedimentos e práticas rigorosos que podem ser realizados seguindo duas abordagens; uma mais clássica que se assemelha à abordagem determinada por Glass (1976) para a meta-análise quantitativa e outra, a Teoria Fundamentada, por ser constantemente utilizada em estudos que trazem uma abordagem de meta-análise qualitativa.

A abordagem clássica é determinada, basicamente, por duas publicações que, segundo Castro (2001) são complementares. O Cochrane Handbook, produzido pela Fundação Cochrane, e o CDR Report 4, produzido pelo Centre for Reviews and Dissemination da Universidade de York. Essas duas publicações trazem sete passos a serem seguidos:

### **6.2.2 Os passos para a meta-análise**

#### a) Primeiro passo – A formulação da pergunta:

Deve-se sempre iniciar a realização de uma meta-análise com a formulação de uma pergunta a ser respondida e o problema que será pesquisado obedecendo quatro questionamentos básicos:

- A pergunta é pertinente?
- A pergunta é realista?
- O assunto é limitado ou amplo?
- Serão utilizados métodos quantitativos?

Para o primeiro questionamento, verifica-se a relevância da pergunta de pesquisa, se é passível de ser utilizada para direcionar a pesquisa. Para o segundo questionamento verifica-se a viabilidade da pergunta, se há subsídios necessários para que se estabeleça o percurso para desenvolver a pesquisa. Para o terceiro questionamento, há necessidade de verificação da quantidade de estudos disponíveis. Por fim, o quarto questionamento refere-se à necessidade da utilização de procedimentos estatísticos para se responder a(s) pergunta(s) a fim de conferir maior confiabilidade ao trabalho;

#### b) Segundo passo – a localização e seleção dos estudos:

Nessa etapa, dá-se o levantamento do corpus para a análise. Esse levantamento atualmente é feito em meio eletrônico, uma vez que tanto a disponibilidade quanto a abundância e variedade de dados não poderiam ser equiparados através do levantamento tradicional em livros e revistas publicados em papel. Exemplos de fonte de dados em meio eletrônico são os Periódicos da Capes, o Portal Scielo, várias revistas em formato eletrônico encontrados na rede mundial de computadores de forma geral. O método de coleta utilizado, bem como a justificativa para escolha de determinados dados devem ser minuciosamente

detalhados para cada um dos itens em relação à sua fonte. Outro ponto importante é a delimitação do espaço e do tempo para determinar o recorte para a pesquisa bibliográfica;

c) Terceiro passo – a avaliação crítica dos estudos:

Nesta etapa, se dá a descrição dos critérios utilizados para selecionar os trabalhos válidos para a pesquisa bem como para descartar aqueles que não serão utilizados na análise. A eliminação de trabalhos da análise final também deve ser realizada baseando-se em critérios bem definidos que justifiquem essa exclusão. Entre as ferramentas eletrônicas disponíveis para a realização da Revisão Sistemática, encontramos a ferramenta StArt, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software – LaPES da UFSCar, que é descrita a seguir:

A ferramenta de revisão sistemática StArt (State of the Art through Systematic Review) foi desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A ferramenta permite aos pesquisadores uma experiência diferenciada durante a realização de revisões sistemáticas garantindo dados precisos relacionados as pesquisas. Na própria ferramenta, após criar uma nova revisão sistemática, é possível montar todo o protocolo de pesquisa, adicionar as fontes de dados de onde serão extraídos os artigos, criar sessões de buscas associando as fontes com a(s) string(s) de busca, inserir artigos na ferramenta pelo uso de um arquivo BibTex ou manualmente, classificar os artigos de acordo com os critérios determinados na pesquisa, determinar critérios de inclusão e exclusão, ler e extrair informações dos artigos aceitos, indicar critérios de inclusão e exclusão, gerar gráficos para auxiliar durante o processo de revisão, determinar critérios de pontuação automática para os artigos.

d) Quarto passo – a coleta dos dados:

Nessa etapa, há o resumo dos trabalhos selecionados através da observação das variáveis que possibilitam verificar as semelhanças e diferenças. É, geralmente, nesta etapa que há a determinação de protocolos de coleta e seleção, bem como a categorização dos dados a fim de organizar e agrupar os trabalhos. Essa categorização irá facilitar a análise final;

e) Quinto passo – análise e apresentação dos dados:

---

<sup>8</sup> Sem número de página, texto pode ser encontrado em <http://lapes.dc.ufscar.br/resources-and-downloads/tools>

Nessa etapa, os dados encontrados em cada trabalho, após serem categorizados, são agrupados e reduzidos através da interpretação dos mesmos na busca de pontos em comum. Tal categorização deve ser clara e objetiva;

f) Sexto passo – interpretação dos dados:

Nessa etapa determina-se a relevância dos resultados encontrados, sua aplicabilidade e viabilidade. Determina-se a importância da evidência encontrada. Busca-se avaliar os resultados, identificar os problemas e sistematizar o problema de pesquisa. Assim, os dados recolhidos pelas categorias de cada estudo são gradualmente reduzidos e agrupados. Há, nessa etapa, a possibilidade do advento de procedimentos estatísticos que, atualmente, são realizados com a utilização de uma variedade de softwares com o intuito de reduzir o tempo de levantamento, ampliar a quantidade de trabalhos incluídos e aumentar a confiabilidade;

g) Sétimo passo – o aprimoramento e a atualização da meta-análise:

De acordo com Castro (2007) o texto se torna uma publicação viva e está condicionado a constante aprimoramento de acordo com as críticas e sugestões recebidas pelo pesquisador. É esperado que haja atualização na base de dados ao passo que surjam novos trabalhos/pesquisas sobre o tema que, obedecendo-se aos critérios estabelecidos para a coleta de dados, sejam incluídos a fim de enriquecer e manter a base de dados atualizada e disponível a outros pesquisadores.

Passos da Meta-análise para esta pesquisa	
1º. Passo: Formulação da pergunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pertinência da pergunta: Acreditamos que as perguntas formuladas sejam relevantes e consigam direcionar esta pesquisa;</li> <li>b) É realista? Pensamos que o intuito sempre foi tornar a pesquisa o mais realizável possível e, para tanto, as perguntas foram elaboradas com esse objetivo;</li> <li>c) O assunto é limitado ou amplo? A princípio, acreditamos que há estudos suficientes para buscarmos responder as pesquisas;</li> <li>d) Serão usados métodos quantitativos? Não, esta pesquisa caracteriza-se por utilizar meta-análise qualitativa.</li> </ul>
2º. Passo: Localização e seleção dos estudos	Busca eletrônica dos dados (artigos e pesquisas publicadas)

	sobre formação de professores de língua inglesa no período de 2003 a 2014 utilizando-se os critérios descritos na seção Organização do Corpus.
3º. Passo: Avaliação crítica dos estudos	Os critérios e termos utilizados para a inclusão e exclusão de trabalhos para a análise final também estão descritos na seção Organização do Corpus.
4º. Passo: A coleta de dados	Após a realização dos passos anteriores, chegamos ao número final de 12 trabalhos, que são descritos na seção Apresentação dos Trabalhos Seleccionados.
5º. Passo: Análise e apresentação dos dados	Estes dois passos podem ser encontrados na seção Análise dos Trabalhos Seleccionados
6º. Passo Interpretação dos dados	
7º. Passo: O aprimoramento e a atualização da meta-análise	Este passo está contemplado na seção Considerações Finais

Após descrevermos os princípios e procedimentos da Revisão Sistemática, abordaremos a organização do corpus deste trabalho.

## 7 ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

Inicialmente a coleta dos dados foi realizada através do uso de ferramentas de busca na internet a fim de encontrar trabalhos que contemplassem pesquisas sobre formação de professores de língua inglesa no Brasil no período entre 2003 (um ano após a promulgação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura) e 2014 (último ano para a coleta de dados de acordo com cronograma desta pesquisa).

As ocorrências encontradas deveriam ser filtradas por alguns critérios que fossem passíveis de serem replicados. Inicialmente, adotamos os seguintes critérios:

a) Os trabalhos deveriam estar disponíveis em meio eletrônico na rede mundial de computadores; isso exclui os livros sobre o assunto pesquisado devido à indisponibilidade dos mesmos e a necessidade de adquirir os livros ou visitar bibliotecas;

b) Os artigos selecionados deveriam vir de revistas e periódicos classificados no campo de Letras/Linguística como A1, A2, B1 e B2 no sistema de qualificação Qualis da CAPES<sup>9</sup> dado o grande número de artigos encontrados em sites e blogs pessoais e em um grande número de periódicos e revistas sem muita representatividade;

c) Dissertações e Teses publicadas.

A busca sobre o termo “formação de professores de língua inglesa” gerou 59.400 resultados. Porém, grande parte desses resultados não contemplava pesquisas sobre formação de professores de língua inglesa. Havia vários tipos de resultados, como oferta de cursos, matérias de jornais, revistas e sites, vídeos entre muitos outros.

Quando a busca foi realizada no ambiente Google Scholar ou Google Acadêmico, em português, obtivemos 269 resultados, sendo que a maioria dessas ocorrências era composta de trabalhos acadêmicos, principalmente, relacionados à divulgação de pesquisa. Ao aplicarmos o filtro existente para a delimitação de data (2003-2014), houve o retorno de 261 ocorrências.

---

<sup>9</sup> Uma vez que buscamos analisar trabalhos que tenham como caráter principal a divulgação de pesquisas, utilizamos a qualificação da CAPES de A1 a B2 devido ao fato de que os trabalhos classificados nessas categorias têm pontos com Fator de Impacto maior que 0.

Os trabalhos encontrados passaram por triagem a fim de retirar dos resultados obtidos aqueles trabalhos publicados em revistas que não atendam ao critério de classificação Qualis da CAPES. Também foram retirados resultados relacionados a teses e dissertações incompletas, parciais ou no prelo.

Terminamos essa triagem com 163 trabalhos os quais seriam analisados a fim de verificar se, no âmbito dessa amostragem, haveria estudos com foco na análise de questões relacionadas às reformas curriculares e os impactos das Resoluções e Diretrizes propostas pelo Ministério da Educação.

Nessa etapa iniciamos uma revisão sistemática do corpus. Para realizar essa revisão, iniciamos a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados e percebemos a recorrência de termos (nos títulos, resumos e palavras-chave) evidenciando que determinados estudos não contribuiriam para a análise proposta.

Decidimos criar critérios de inclusão e exclusão baseados nessa primeira leitura dos trabalhos. Tais critérios foram retirados dos próprios trabalhos e atuaram como filtros para chegarmos aos dados finais para análise.

A escolha dos termos para exclusão dos trabalhos tinha por objetivo permitir o resumo e agrupamento de vários temas e assuntos encontrados. A fim de agilizar a seleção, extração e análise dos dados, vários desses temas foram colocados em um mesmo termo devido à utilização de sinônimos e a proximidade encontrada. Os termos não são excludentes, ou seja, um trabalho pode constar em várias categorias, como por exemplo, Formação de professores, formação reflexiva, estágio supervisionado e narrativa. Os termos utilizados para a exclusão foram:

a) Formação reflexiva. Os trabalhos que foram categorizados sob esse termo, focaram o processo de reflexão durante a formação dos professores. Há outros termos utilizados para exclusão de trabalhos que trazem a questão da reflexão, porém, em outros momentos que não a formação. Escolhemos esse termo nos apoiando nos estudos de Schön (2000), Zeichner (1993), Gómez (1992), García (1999), Nóvoa (1992), Alarcão (1996) e Vieira-Abrahão (2006);

b) Crenças. Sob esse termo, incluímos trabalhos que mencionavam também: Representações; concepções; ideário; conhecimento intuitivo; opiniões. Embasamos a escolha do termo, principalmente, nos estudos de Barcelos (2004a, 2004b, 2003a, 2003b, 2001);

c) Competências. Esse termo engloba: capacidade; conhecimentos; saberes; habilidades. Utilizamos as definições de Almeida Filho (2006, 2004, 1999, 1993) e Basso (2008, 2001);

d) Identidade. Encontramos várias referências a diferentes autores e teorias sobre identidade nos trabalhos analisados. Dentre os trabalhos mais citados então: Bakhtin (1981); Rajagopalan (1998); Klenman (1998); Pennington (2002); Signorini (2002); Celani (2002); Coracini (2003); Moita Lopes (2003); Hall (2003); Galindo (2004). Os termos: identificação; sujeito; eu, estão contidos em Identidade;

e) Reflexão dos professores. Esse termo foi adotado para categorizar trabalhos que não traziam menção direta à formação dos professores ou à reflexão sobre a prática profissional, descrevendo apenas o processo de reflexão dos professores, na maioria das vezes, vinculado à constituição identitária;

f) Formação continuada. Esse termo contempla trabalhos que, além de formação continuada, abordam: reciclagem; aperfeiçoamento; formação contínua; formação; formação em serviço; educação continuada. Entre as referências mais citadas estão Nóvoa (1995); Tardif (2002); Mizukami e Gatti (2008);

g) Análise do discurso. Esse termo foi escolhido para contemplar trabalhos que discutem tanto a análise do discurso francesa como a análise crítica do discurso. Os trabalhos classificados trazem referência a Deleuze (1998); Bahktin (1930); Vygotsky (1930); Gregolin (2004); Pecheux (1975); Serrani (1997); Foucault (2004); Orlandi (1999); Fairclough (2001); Halliday (1985);

h) Educação reflexiva. Esse termo refere-se aos trabalhos que trazem a influência do professor na reflexão dos alunos. As referências que embasam esses trabalhos são Schön (2000), Zeichner (1993), Gómez (1992), García (1999), Nóvoa (1992), Alarcão (1996) e Vieira-Abrahão (2006);

i) Material didático. Consideramos material didático todo tipo de material real ou virtual, sendo utilizado tanto na formação dos professores quanto sendo elaborados por eles. Interfaces, ambientes virtuais de aprendizagem e TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), quando tratam os mesmos como uma ferramenta, também foram categorizados como material didático. Encontramos referências aos trabalhos de Grigoletto (2003); Cristóvão (2002) Coracini (1995);

j) Livro didático. Este termo refere-se apenas a um trabalho relacionado, especificamente, ao livro didático.

k) Formação colaborativa. Incluímos sob esse termo todos os trabalhos que traziam a ideia de ensino-aprendizagem colaborativa para futuros professores e professores em serviço. Os termos tandem, teletandem e prática colaborativa estão contidos nesse termo. O conceito de formação colaborativa utilizado nos trabalhos traz uma recorrência de referências a Vygotsky (1994), Fullan e Hargreaves (2000), Perrenoud (2001), Gimenez (2009) e Oliveira (2006);

l) Sociointeracionismo. Utilizamos esse termo englobando interação social, interação cultural, entropia, interação dialógica, relações dialógicas tanto em ambiente real ou virtual. Os trabalhos categorizados sob esse termo embasam-se em teorias de Bronckart (1999), Vygotsky (1930/2008), Bahktin (2004) e Leontiev (1978/2003).

m) Reflexão crítica. Difere de formação e educação reflexiva por ir além da reflexão e incorporar a expressão dessa reflexão, bem como a tomada de ação. Segundo Smyth (1992) e Freire (1970), a reflexão crítica está baseada em uma postura de autoconhecimento, um posicionamento em relação ao mundo, uma confrontação da ação, e uma oportunidade de reconstrução de si e da própria ação. Trabalhos categorizados sob esse termo discutem a formação de professores, sem dar muita ênfase à prática em sala de aula. Encontramos maior ocorrência de referências a Schon (2000), Contreras (2002), Zeichner (1992); Liberali (2000); Charlot (2001) e Magalhães (2004);

n) Letramento. Encontram-se nesse termo: multiletramentos, letramento crítico, letramento digital. De acordo com as definições encontradas nos trabalhos analisados, letramento vai além das competências. De acordo com Gasque (2010), “O letramento constitui-se no processo de aprendizagem necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas para buscar e usar a informação.”;

o) Gêneros. Os trabalhos categorizados sob esse termo incluem em suas bases teóricas a produção de Bahktin (1953/1997); Cristóvão (2002);

p) Prática reflexiva. Como prática reflexiva, caracterizamos os trabalhos que envolvam, de acordo com Schon (1995), conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação. Encontramos nos trabalhos categorizados sob esse termo referência às obras de Perrenoud (1993), Garcia (1999), Nóvoa (1997), Freire (1996), Dewey (1976), Schon (2000), Pimenta (2002) e Tardif (2002);

q) Avaliação. Foram incluídos os trabalhos que discutem auto-avaliação, avaliação somativa, avaliação formativa, avaliação institucional e avaliação diagnóstica. Esses termos seguem discussões e teorias encontradas em Luckesi (1998), Fidalgo (2006), Scaramucci (2006), Bachman (1990), McNamara (2000), Gatti (2003);

r) Narrativa. Sob esse termo encontram-se trabalhos que tratam de diários, narrativas autobiográficas, relatos reflexivos e visionamentos. Eggins e Slade (1997); Christie (2002); Martin e Rose (2003);

s) Exames de proficiência. Estão categorizados os trabalhos que focam exclusivamente exames de proficiência;

t) Estágio supervisionado. Estão sob esse termo trabalhos em que se analisa o estágio supervisionado para formação de professores de língua inglesa.

Além de escolher termos para exclusão de trabalhos da análise final, há também a necessidade da escolha de termos para inclusão de trabalhos. Esses termos, tanto os utilizados para exclusão quanto para inclusão, devem remeter diretamente às questões de pesquisa, aos objetivos e hipóteses, se houver.

Os termos escolhidos para inclusão de trabalhos foram:

- a) Formação de professores;
- b) Formação de professores de língua inglesa;
- c) Políticas públicas;
- d) Reformas curriculares;
- e) Diretrizes e resoluções educacionais.

Durante o processo de estudo sobre a melhor forma de proceder a revisão sistemática, após termos selecionados o corpus e começado a trabalhar na inclusão e exclusão dos trabalhos, nos apoiamos na ferramenta, anteriormente apresentada, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software da UFSCar que ajuda a reduzir consideravelmente o tempo utilizado para a realização da revisão sistemática. Embora passe por constante atualização e melhorias, apresentando alguma instabilidade ocasional, a ferramenta é gratuita e foi utilizada para suporte na organização e realização da revisão sistemática.

O processo de revisão sistemática na ferramenta é composto por três fases: Planejamento, Execução e Publicação dos Resultados:

Na fase intitulada Planejamento, tem-se por meta planejar o objetivo central da Revisão Sistemática. Tal planejamento passa por duas etapas; a identificação da necessidade

de uma revisão sistemática e a criação do protocolo dessa revisão. Há por fim, a validação desse protocolo de revisão.

Na fase seguinte, intitulada Execução, objetiva-se executar as etapas planejadas no passo anterior e coletar material para análise. Essa fase passa pelas etapas de identificação da pesquisa, seleção dos estudos primários de acordo com os critérios pré-definidos para inclusão e exclusão de trabalhos, estudo de avaliação da qualidade;

A fase intitulada Análise dos resultados tem por objetivo sintetizar os estudos primários que atendem ao propósito da revisão. Para tal, essa fase passa pelas etapas de extração e síntese de dados providos dos artigos, dissertações e teses.

Hernandes et al (2010) descrevem as fases de utilização da ferramenta eletrônica StArt:

A ferramenta StArt foi desenvolvida para apoiar todo processo de RS. [...] Para a fase de Planejamento a StArt disponibiliza o preenchimento do protocolo. Para a fase de Execução, a ferramenta disponibiliza funcionalidades para apoiar as etapas de condução, seleção e extração das informações. Para a fase de Sumarização, que corresponde à análise dos dados, a ferramenta disponibiliza gráficos com dados estatísticos da RS e permite que o usuário elabore um relatório final sobre a revisão realizada, podendo a todo momento acessar as informações extraídas de cada estudo na etapa de extração de informações. (p. 31)

Montebelo et al (2007) destacam as funcionalidades e a utilidade da ferramenta eletrônica:

... dadas as inúmeras vantagens de usar as RSs e dado o esforço e trabalho adicional que estas requerem, apresenta-se a [...] especificação da ferramenta SRAT (Systematic Review Automatic Tool), cujo objetivo é automatizar, ao máximo, as tarefas envolvidas durante a execução das RSs, com o intuito de torná-las mais ágeis, precisas e replicáveis. A revisão de literatura é o processo central que apóia todo projeto de pesquisa, permitindo que o conhecimento científico seja identificado de forma a possibilitar uma pesquisa planejada, evitando esforços duplicados e repetição de erros anteriores. Assim, se a revisão de literatura não for conduzida de uma forma confiável e abrangente, os resultados possuirão pouco valor científico, uma vez que ela pode ter sido guiada por interesses pessoais, ocasionando resultados pouco confiáveis [Mafra, 2006].(p. 14)

Idealmente, os dados inseridos na plataforma StArt devem vir de bancos de dados facilmente encontrados em formato eletrônico. Algumas das bases de dados mais utilizadas são Scopus, Web of Knowledge, Science Direct, IEEE Xplore, ERIC, PubMed entre outras. Essas bases de dados contêm milhares de artigos, são revisadas e atualizadas periodicamente e conferem confiabilidade às pesquisas que as utilizam por possibilitarem que qualquer pesquisador tenha acesso aos mesmos dados onde e quando necessitar.

Uma limitação deste estudo é o fato de não termos uma base de dados como as citadas em que pudéssemos encontrar trabalhos sobre formação de professores de língua inglesa agrupados, organizados e prontos para serem utilizados em quaisquer pesquisas. Dessa forma, foi necessário realizar a inclusão manual dos trabalhos para criarmos a base de dados a fim de organizar o corpus de pesquisa.

Ao se utilizar bases de dados que já foram formatadas, com trabalhos já incluídos, obedecendo organização predeterminada, a ferramenta StArt preenche automaticamente todos os campos para identificação de cada um dos trabalhos contidos na base de dados depois de importada, tais como nome do trabalho, nome do pesquisador, ano de publicação, instituição à qual o pesquisador está vinculado, nome do orientador (dissertações e teses), palavras-chave, resumo, entre outras. No caso desta pesquisa, entretanto, foi necessária a inclusão de cada uma dessas informações de cada trabalho constante do corpus de pesquisa a fim de criarmos uma base de dados a ser utilizada pela ferramenta eletrônica e proceder a revisão sistemática.

Depois de realizar as duas primeiras etapas propostas na plataforma (planejamento e execução), obtivemos uma primeira visão dos trabalhos selecionados, como podemos ver no gráfico a seguir:

**Gráfico 1: Total de trabalhos selecionados para a revisão sistemática.**

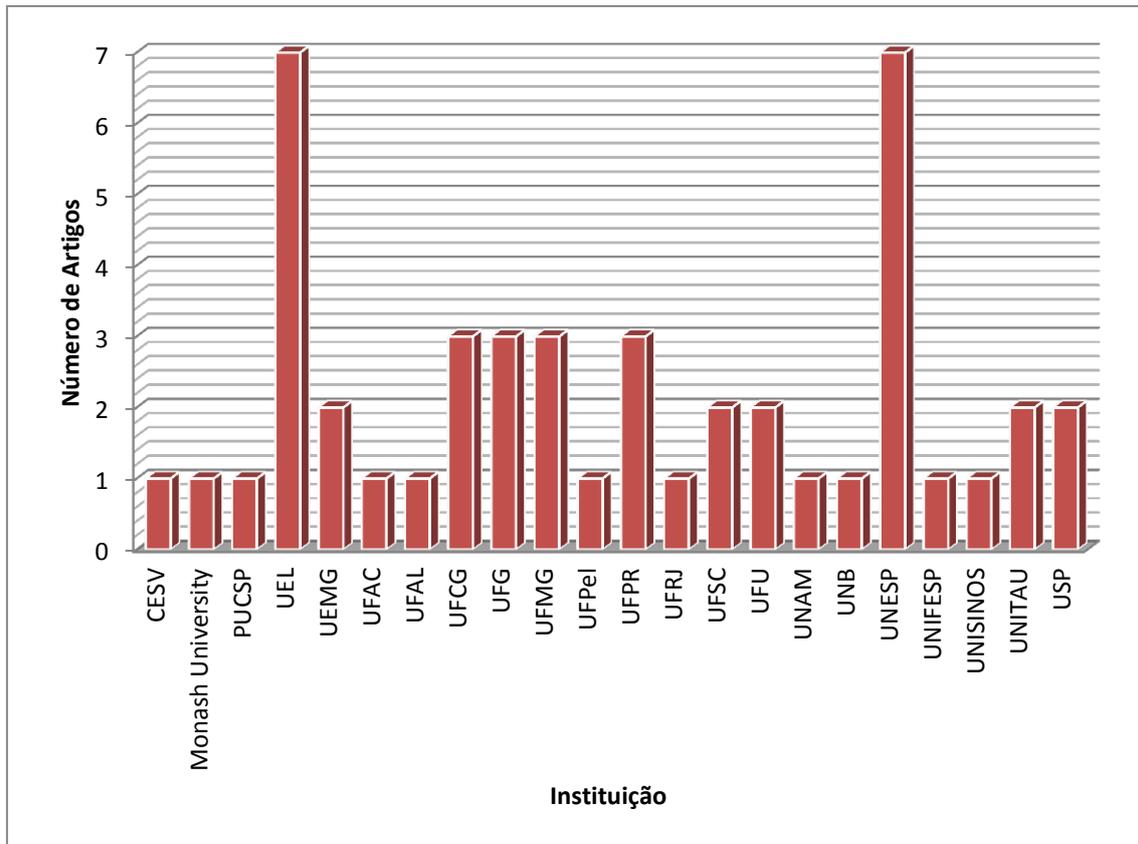


Fonte: Dados da pesquisa.

Nos gráficos a seguir, estão os números de trabalhos classificados por tipo (Artigos, Dissertações ou Teses) e a instituição a qual os pesquisadores de cada trabalho estavam vinculados.

Número de artigos incluídos no corpus desta pesquisa de acordo com a instituição a qual os pesquisadores estavam vinculados. Vale ressaltar que há três artigos no corpus que têm duas instituições vinculadas:

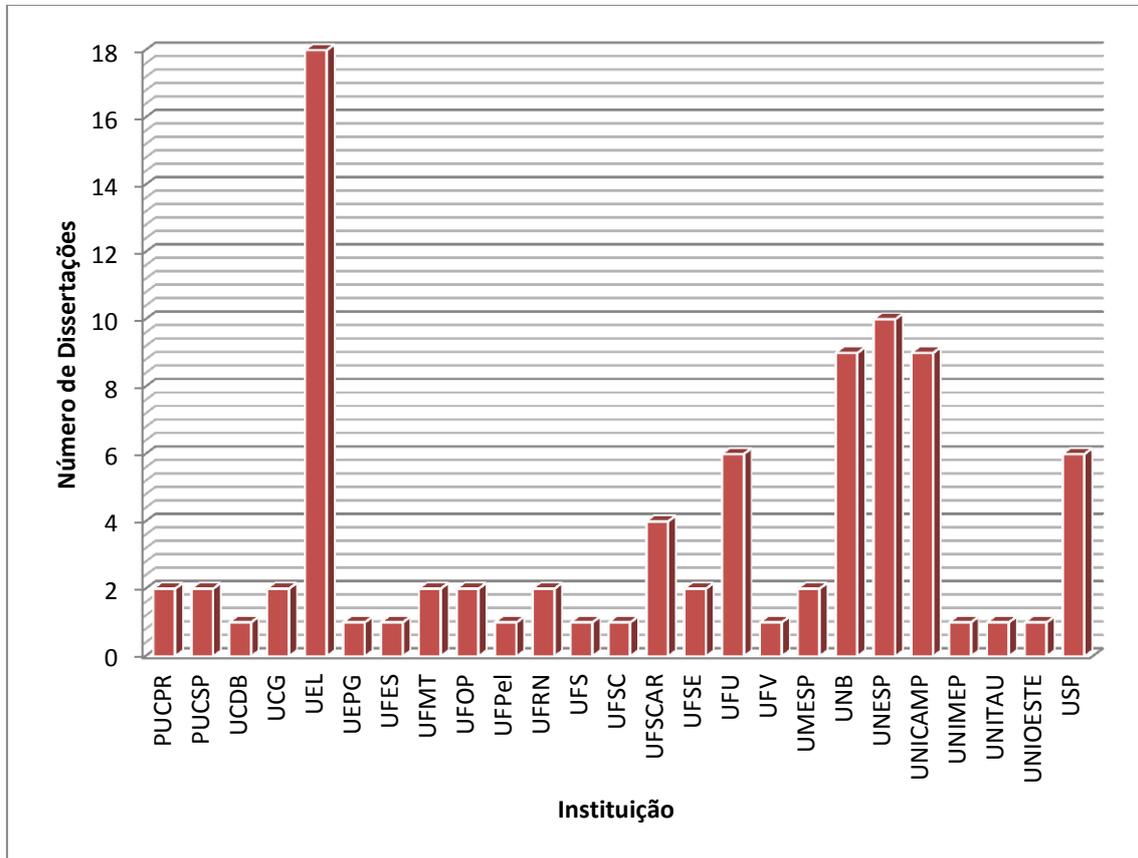
**Gráfico 2: Número de artigos por instituição.**



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos gráfico com o número de dissertações de acordo com a instituição a qual os pesquisadores estavam vinculados:

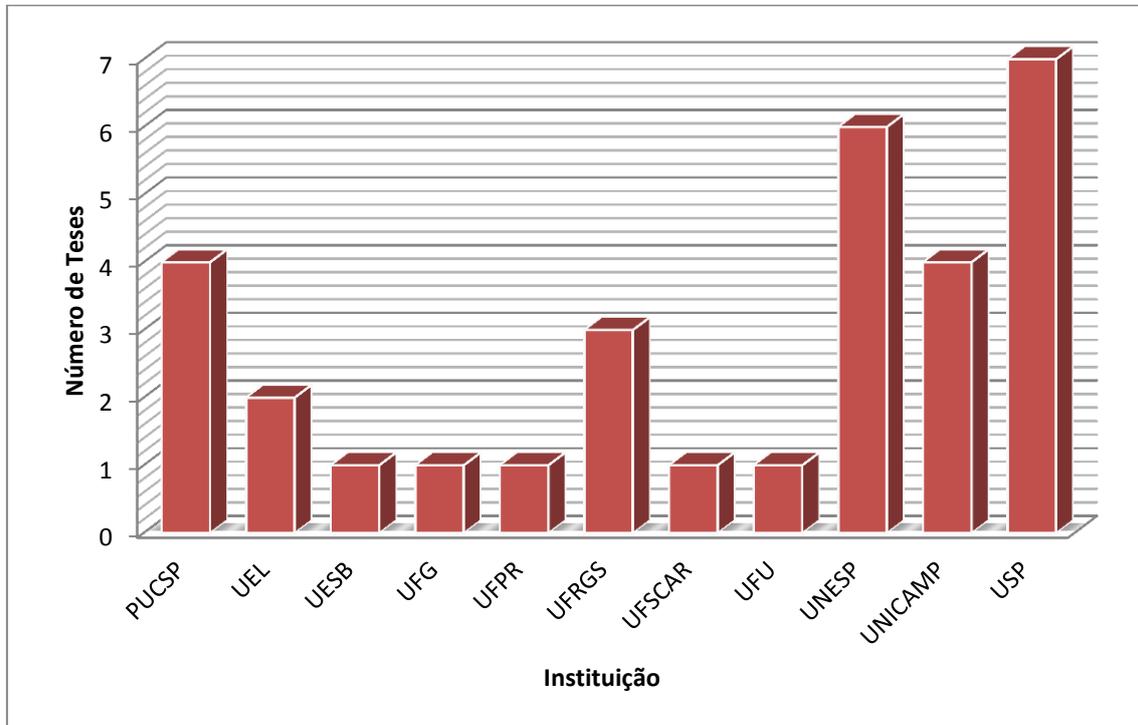
**Gráfico 3: Número de dissertações por instituição.**



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresentamos gráfico com o número de teses de acordo com a instituição a qual os pesquisadores estavam vinculados:

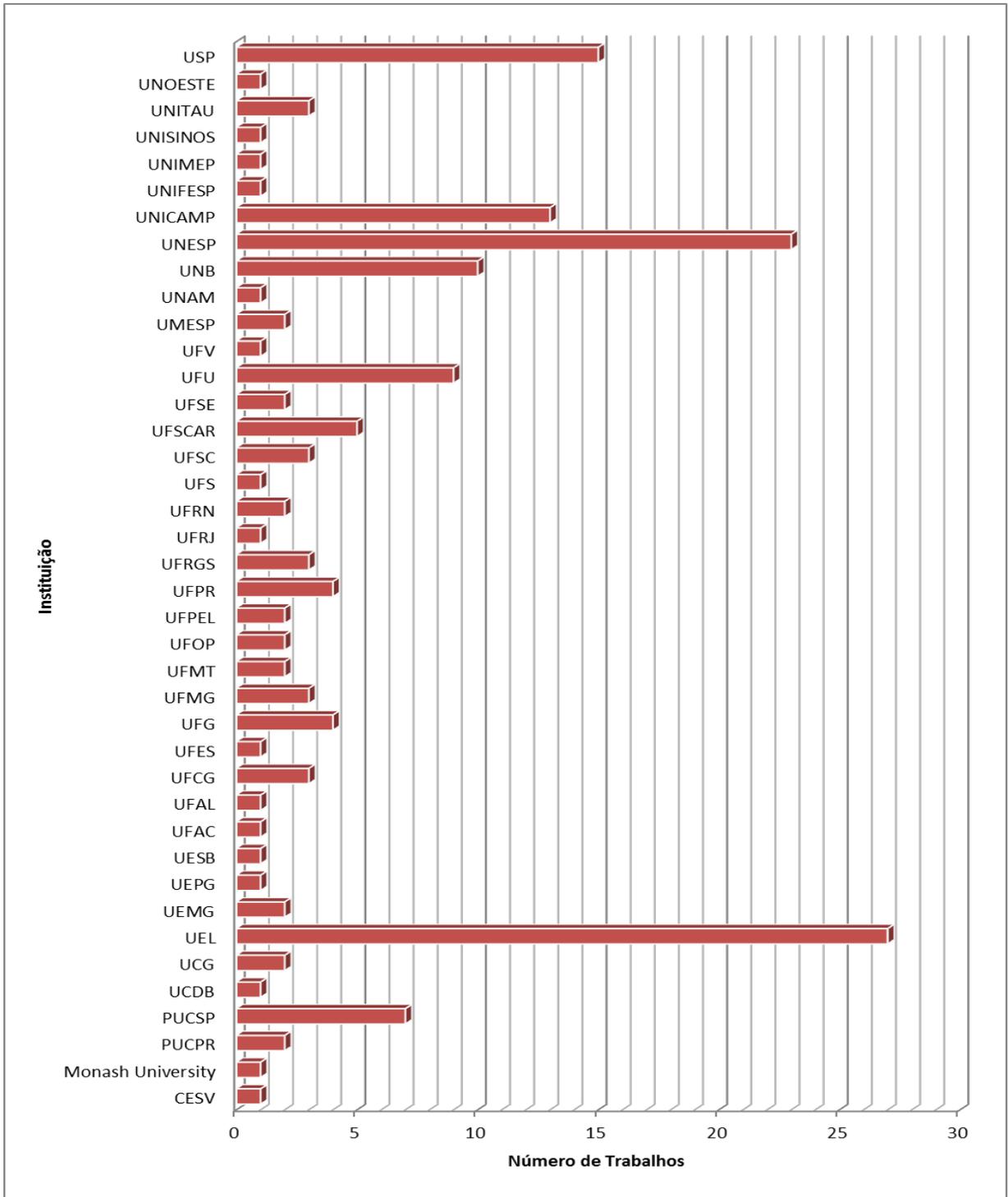
**Gráfico 4: Número de teses por instituição.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Conseguimos visualizar no gráfico a seguir o número de trabalhos encontrados em relação às instituições às quais os pesquisadores estavam vinculados.

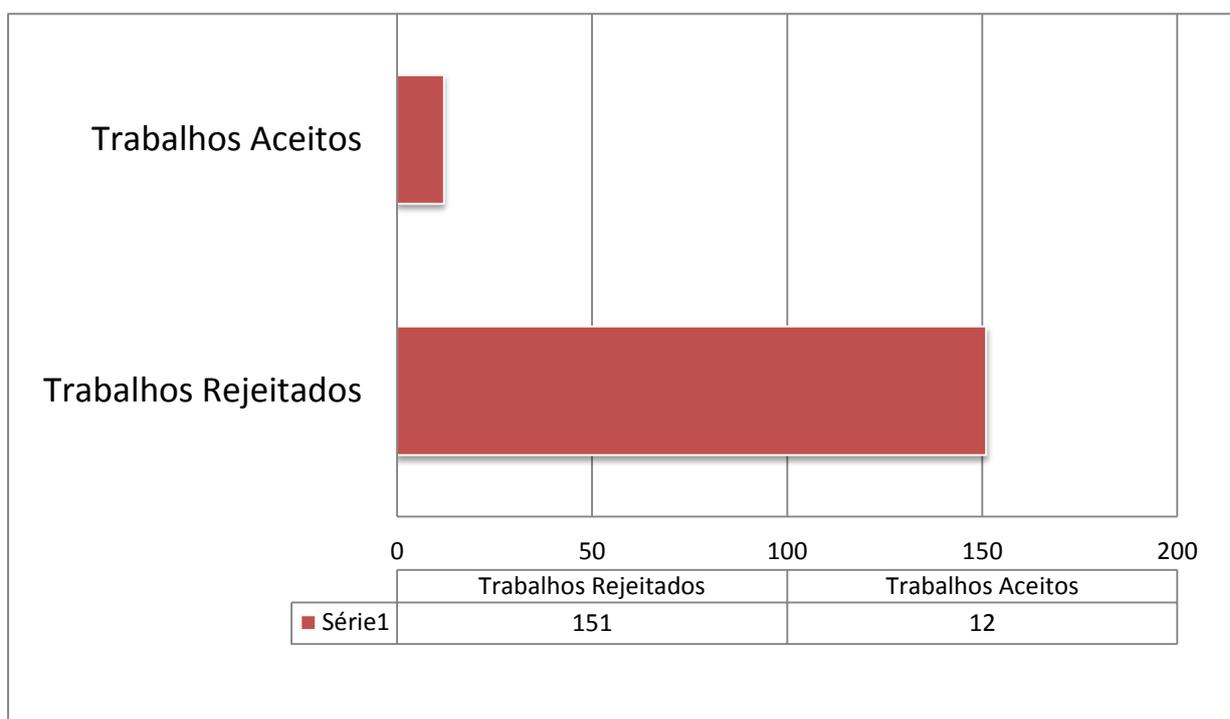
**Gráfico 5: Número de trabalhos encontrados em relação às instituições às quais os pesquisadores estavam vinculados.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de inserir, na ferramenta eletrônica para a revisão sistemática, todos os trabalhos encontrados de acordo com os critérios utilizados, os termos para inclusão e exclusão de trabalhos e proceder a análise para a obtenção dos dados para a análise final, encontramos o seguinte resultado:

**Gráfico 6: Trabalhos aceitos x Trabalhos rejeitados**

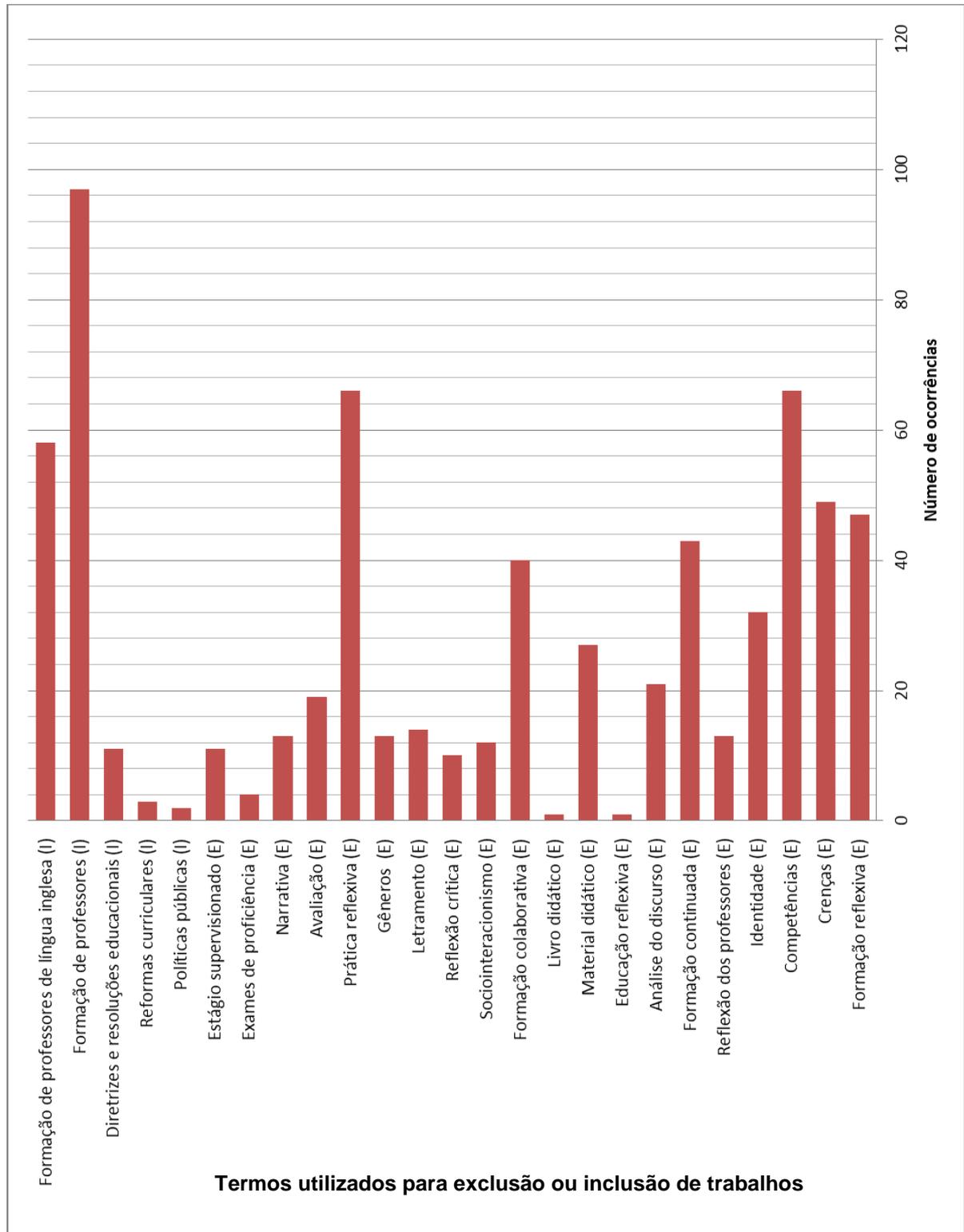


**Fonte: Dados da pesquisa.**

Dos 163 trabalhos selecionados de acordo com os critérios escolhidos, 151 foram excluídos utilizando-se os termos para essa exclusão e 12 trabalhos permaneceram para a análise final a fim de buscar responder as questões de pesquisa. Vale ressaltar que todos os trabalhos excluídos foram lidos na íntegra e os apresentaremos com os critérios atribuídos para inclusão na plataforma utilizada para revisão sistemática. Essa listagem dos trabalhos excluídos se justifica pelo intuito de conferir maior transparência ao tratamento dos dados e possibilitar replicação para pesquisas futuras.

Em relação aos termos utilizados para inclusão (I) e exclusão (E) dos trabalhos selecionados, obtivemos o seguinte resultado a partir da ferramenta eletrônica de Revisão Sistemática:

**Gráfico 7: Termos utilizados para exclusão ou inclusão de trabalhos.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe ressaltar que os trabalhos são categorizados sob mais de um termo e, por esse motivo a soma total do gráfico anterior excede o número de trabalhos indicado no corpus desta pesquisa.

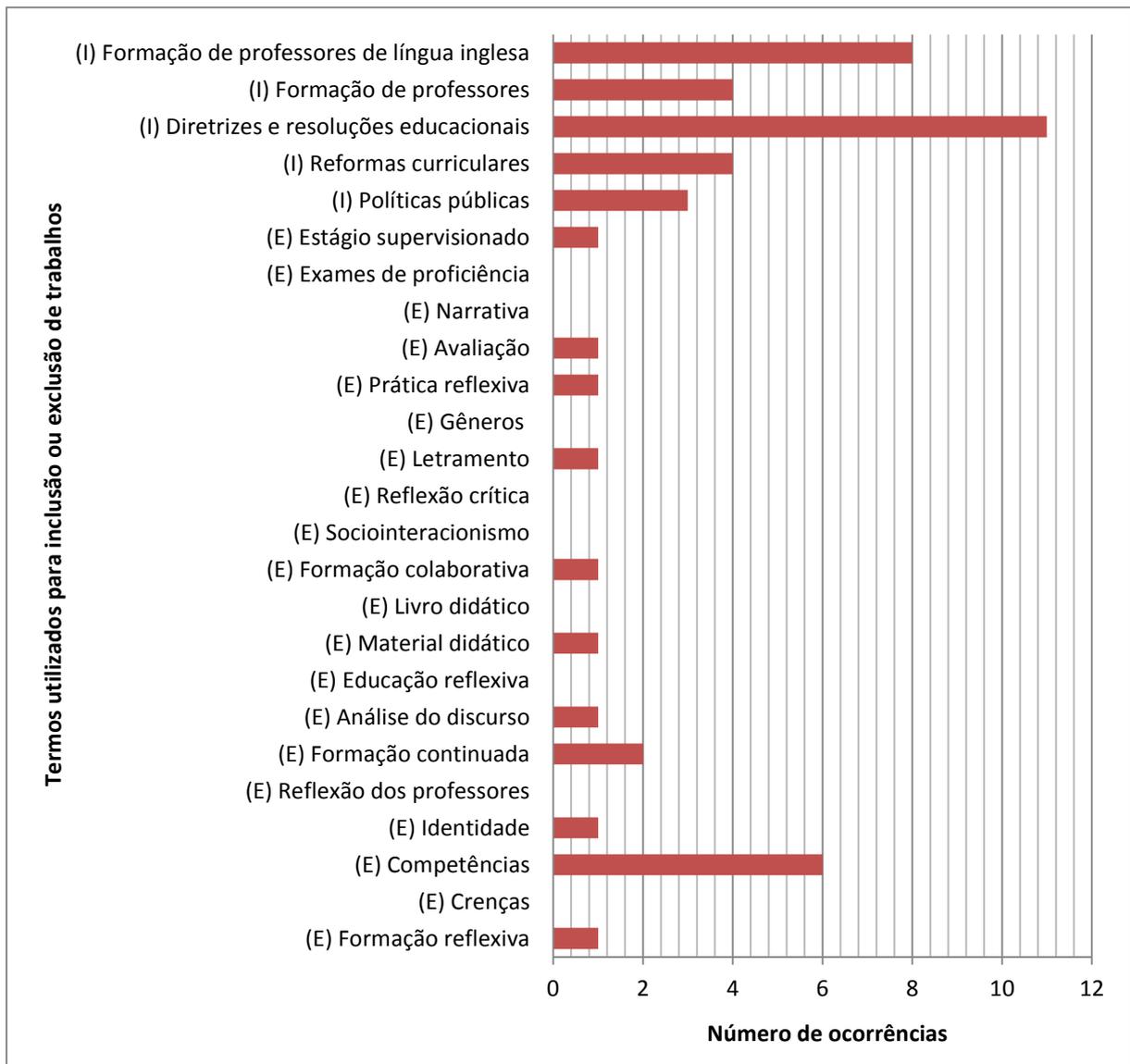
Chegamos ao corpus final para análise, com os trabalhos aceitos:

**Gráfico 8: Trabalhos aceitos**



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os termos utilizados para inclusão ou exclusão de trabalhos, aqueles selecionados para análise final dos dados foram categorizados de acordo com o seguinte gráfico:

**Gráfico 9: Termos utilizados para inclusão ou exclusão de trabalhos.**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nesta pesquisa, foram selecionados, a princípio, 261 trabalhos publicados e disponíveis em meio eletrônico (Internet), obedecendo aos critérios: (a) considerados trabalhos acadêmicos e (b) delimitação do período dos trabalhos e (c) pertencerem ao período entre os anos de 2003 e 2014. Após a utilização de mais dois critérios: (d) artigos selecionados de revistas e periódicos classificados no campo de Letras/Linguística como A1, A2, B1 e B2 no sistema de qualificação Qualis e (e) teses e dissertações publicadas sobre trabalhos terminados, 163 trabalhos foram selecionados para passarem pela etapa de Revisão Sistemática.

A fim de realizar um recorte do material selecionado, foram estabelecidos critérios de seleção que buscassem dirigir-se ao foco do trabalho: Reformas Curriculares e Formação de Professores de Língua Inglesa e Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim sendo, ao utilizar ferramenta eletrônica para a realização da Revisão Sistemática, foram excluídos da análise final, os trabalhos que, após terem sido lidos e categorizados, tivessem como foco principal os termos: Formação reflexiva; Crenças; Competências; Estágio Supervisionado; Identidade; Reflexão dos professores; Formação continuada; Análise do discurso; Educação reflexiva; Material didático; Livro didático; Formação colaborativa; Sociointeracionismo; Reflexão crítica; Letramento; Gêneros; Prática reflexiva; Avaliação; Narrativa; Exames de proficiência.

Nessa triagem (exclusão), dos 163 trabalhos que integraram o corpus inicial, sendo (a) 44 artigos; (b) 88 dissertações e (c) 31 teses, 151 foram excluídos da análise final (cerca de 92,3%) e 12 (cerca de 7,7%), que, após terem sido lidos e categorizados, tivessem como foco principal os termos: Políticas públicas; Reformas curriculares; Diretrizes e resoluções educacionais; Formação de professores; Formação de professores de língua inglesa sendo: (a) 4 artigos; (b) 5 dissertações; e (c) 3 teses.

Como podemos perceber, muitos trabalhos foram excluídos da análise final. Vale ressaltar que tais trabalhos foram analisados e categorizados, e, uma vez que os critérios para inclusão e exclusão de trabalhos estão diretamente ligados às questões de pesquisa, em teoria, esses trabalhos não contribuiriam para a obtenção de respostas às questões.

## **8 LEVANTAMENTO GERAL DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES<sup>10</sup>**

A seguir, apresentaremos tabelas com os trabalhos agrupados no corpus a fim de expor a categorização realizada a cada um deles, o que levou à inclusão ou exclusão dos mesmos da análise final dos dados.

Os trabalhos serão apresentados em duas partes, sendo a primeira relacionada àqueles excluídos da análise final de acordo com os critérios utilizados na ferramenta eletrônica para Revisão Sistemática, e a segunda com os trabalhos incluídos na fase de análise final.

Os trabalhos selecionados, estudados e categorizados de acordo com os critérios de exclusão da Revisão Sistemática foram os seguintes:

---

<sup>10</sup> Mantivemos a formatação original encontrada nos trabalhos em relação ao título e nome do pesquisador. Dessa forma haverá variação nesse sentido, por exemplo, no uso de letras maiúsculas ou minúsculas.

## 8.1 Trabalhos Excluídos da Análise Final

**Tabela 1: Artigos excluídos da análise final.**

ARTIGOS					
Ano	Pág.	Título	Autor (es)	Universidade	Foco
2003	24	Perfil real, perfil ideal do professor de Língua. Avaliação do Exame Nacional de Letras	Maria Auxiliadora Bezerra	UFCG	Foco: Avaliação de professores
2003	12	Um dizer entre fronteiras: O discurso de professores e futuros professores de língua inglesa.	Marisa Grigoletto	USP	Foco: Identidade do professor
2004	12	A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula.	Fernanda Coelho Liberali	PUC-SP	Foco: Identidade do professor
2004	22	A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira	Douglas Altamiro Consolo	UNESP	Foco: Avaliação do professor: Competências
2004	15	Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre escrita e avaliação de texto	Maria Augusta G. de M. Reinaldo	UFCG	Foco: Formação continuada
2004	34	Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês)	Edimara Sandra Camarota Queiroz	UFU	Foco: Formação continuada
2004	14	O professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional	José Carlos Paes de Almeida Filho	UNB	Foco: Competências; Formação reflexiva
2004	27	Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores?	João A. Telles	UNESP	Foco: Identidade o professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2006	18	Influências dominantes na construção da prática pedagógica de uma aluna-professora de Língua Inglesa	Suely Ana Ribeiro	UFG	Foco: Relato e formação reflexiva
2007	24	A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México.	María Noemí Alfaro Mejía Marisela Colín Rodea Helena Maria da Silva Gomes Castro Leonardo Herrera González Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras	UNAM	Foco: Formação continuada
2007	16	Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: Reflexões sobre um conceito em consolidação	Leandro Tadeu Alves da Luz	UEL	Foco: Crenças
2008	19	Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês	Tania Regina de Souza Romero	UNITAU	Foco: Identidade do professor
2009	12	A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira.	Fernanda Landucci Ortale Magali Sanches Duran	UNESP USP	Foco: Discurso do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2009	17	O livro didático na perspectiva da formação de professores	Rosane Rocha Pessoa	UFG	Foco: Formação reflexiva; material didático
2009	19	Sistematização de estudos na área de formação de professores de línguas no Programa de Pós-Grauação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina	Saionara Greggio Marimar da Silva Didiê Ana Ceni Denardi Gloria Gil	UFSC	Foco: Crenças e reflexões; Formação continuada
2009	22	Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês	Elaine Mateus	UEL	Foco: Reflexão crítica
2010	21	Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em Letras: construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas	Solange Teresinha Ricardo de Castro	UNITAU	Foco: Formação reflexiva; Crenças
2010	17	O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: Promovendo formação reflexiva	Valdicea Moreira Dirce Charrara Monteiro	UNESP	Foco: Formação reflexiva
2010	21	Problematizando o estágio supervisionado de inglês	Rosane Rocha Pessoa	UFG	Foco: Crenças
2010	22	Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente	Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira	UFMG	Foco: Formação continuada
2011	25	A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil	Ana Cristina Biondo Salomão	UNESP	Foco: Formação reflexiva

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2011	24	Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico	Leandra Ines Seganfredo Santos	UEMG	Foco: Formação continuada
2012	24	A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Foco: Prática colaborativa; Formação reflexiva
2012	18	Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores	Francisco Carlos Fogaça; Clarissa Menezes Jordão	UFPR	Foco: Formação continuada
2012	20	Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: A falta constitutiva	Maria de Fátima F. G. de Castro	UFU	Foco: Análise do discurso
2012	22	Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras	Elzimar Goettenauer de Marins Costa	UFMG	Foco: Letramento crítico
2012	19	Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias	Janara Barbosa Baptista	UNESP	Foco: Formação reflexiva
2012	21	WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço	Reinildes Dias	UFMG	Foco: Competências
2012	21	Zonas de conflitos e potencialidades no processo de se tornar professor de inglês como LE	Paula Tatianne Carréra Szundy	UFRJ	Foco: Reflexão crítica
2013	33	Educação linguística e formação de professores de inglês	Débora Balsemão Oss	UNISINOS	Foco: Competências

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2013	17	Entropia sociointerativa e interação na sala de aula de formação de professores de línguas	Rafael Vetromille-Castro	UFPeI	Foco: Sistemas adaptativos complexos; sociointeracionismo
2013	22	O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas	Rosely Perez Xavier	UFSC	Foco: Formação e prática reflexivas
2013	22	Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES	Lucas Moreira dos Anjos Santos	Monash University	Foco: Tecnologias digitais de informação e comunicação; Levantamento bibliográfico
2013	34	Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada	Vera Lúcia Lopes Cristovão Vinicius Neves de Cabral	UEL	Foco: Formação continuada
2013	24	Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid	Elaine Mateus	UEL	Foco: Formação colaborativa
2013	21	Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua	Carlos Renato Lopes	UNIFESP	Foco: Formação e prática reflexivas
2014	19	Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades	Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz Paulo Rogério Stella	UFAL	Foco: Identidade do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2014	14	O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras	Regina Célia Halu	UFPR	Foco: Formação continuada; Competências

**Fonte: Dados da pesquisa.**

**Tabela 2: Dissertações excluídas da análise final**

DISSERTAÇÕES						
Ano	Pág.	Título	Autor	Orientador	Universidade	Foco
2003	151	A formação do professor de língua inglesa para trabalhar no ensino fundamental	Maria Rute Leal	Jayme Ferreira Bueno	PUCPR	Foco: Competências
2003	141	Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública	Soraia Teixeira Sonsin	Telma Nunes Gimenes	UEL	Foco: Formação continuada
2004	372	Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês	Nara Hiroko Takaki	Walkyria Monte Mór	USP	Foco: Letramento crítico
2004	185	A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês	Eliane Cavalher Solano Rossi	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Identidade do professor
2004	124	Discurso e Leitura: Concepções e Imagens de Futuros Professores de Língua Estrangeira	Teresinha De Fátima Nogueira	Vera Lúcia Marinelli	USP	Foco: Análise do discurso
2005	210	A formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa: Um processo de construção de significados	Angélica Bovo de Carvalho	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Representações do professor; Formação continuada

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2005	150	A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: O que revelam os estágios	Maristela Miyoko Kondo Claus	Elsa Taeko Doi	UNICAMP	Foco: Competências; Formação reflexiva
2005	136	Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em Implementação	Dulcinéa Quiel de Aguiar Guimarães Espellet Soares	Raquel Aparecida Marra Madeira de Freitas	UCG	Foco: Formação reflexiva
2005	127	Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês	Teresa Helena Buscato Martins	Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	UNICAMP	Foco: Exames de proficiência
2005	217	Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)	Kleber Aparecido da Silva	José Carlos Paes de Almeida Filho	UNICAMP	Foco: Crenças
2006	138	INVESTIGANDO ALUNOS PROFESSORES DE UM CURSO DE LETRAS: SUAS CRENÇAS E EXPECTATIVAS SOBRE SEREM PROFESSORES DE INGLÊS	Marici Schnetzler Truffi Barci	Gloria Gil	UFSC	Foco: Crenças do professor
2006	135	Crenças sobre escrita e seu ensino: Implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira	Leandro Tadeu Alves da Luz	Telma Nunes Gimenez	UEL	Foco: Crenças

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2006	152	A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês): Processos identitários	Nélio Martins Araújo	Ernesto Sérgio Bertoldo	UFU	Foco: Identidade do professor
2006	120	Domínio sociocultural, discurso e currículo multidimensional na formação do docente de línguas	Juliana Burguez Tonon	Silvana Serrani	UNICAMP	Foco: Análise do discurso
2006	93	Avaliação e produção colaborativa de material didático: Uma proposta para a formação continuada de professores de LE	Maria Natércia Alencar	Percília Lopes Cassemiro dos Santos	UNB	Foco: Formação continuada
2006	153	LITERATURA INGLESA E NORTE AMERICANA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UNIVERSIDADES PARTICULARES: NOVAS PERSPECTIVAS?	Adriana da Silva Araújo	Walkyria Monte Mor	USP	Foco: Letramento crítico
2006	119	ESTRANGEIRO DE SI MESMO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NÃONATIVO DE LÍNGUA INGLESA E SUA PRÁTICA NA UNIVERSIDADE	ROSEANE DALPIAZ KOBREN	Ricardo Tescarolo.	PUCPR	Foco: Identidade; Prática reflexiva

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2007	205	A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA	Maria Cristina Lima Paniago Lopes	UCDB	Foco: Formação reflexiva
2007	131	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE DIÁRIOS DIALOGADOS DE APRENDIZAGEM	Sandra Mari Kaneko Marques	Nelson Viana	UFSCAR	Foco: Formação Reflexiva
2007	163	Formação e prática docente de professores de inglês em curso livre: Um estudo das representações sociais	Ana Maria Ialago	Marilia Claret Geraes Duran	UMESP	Foco: Identidade do professor
2007	120	Formação de professores para o uso das tecnologias: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju	Ana Karina Correia de Oliveira	Maria Lúcia Machado Aranha	UFSE	Foco: Formação continuada
2007	201	Exame internacional para professores de inglês: Uma análise na perspectiva sócio-interacionista	Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Análise do discurso
2007	123	Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil	Cristina Pereira Furtado	Iria Brzezinski	UCG	Foco: Competências

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2007	179	Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: Processos identitários	Elisabeth Gonçalves Cunha	Ernesto Sérgio Bertoldo	UFU	Foco: Identidade do professor
2007	152	A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas	Maria Fernanda Grosso Lisboa	Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	UNICAMP	Foco: Formação reflexiva
2007	174	Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês na rede pública	Lidiane Hernandez Luvizari	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Foco: Formação reflexiva; Crenças
2007	201	Crenças de uma professora e seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: Contribuições para a formação continuada	Lídia Maria Maitino	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Foco: Formação continuada; Crenças
2007	153	Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um contexto público sul-mato-grossense	Fabício Tetsuya Parreira Ono	Ana Mariza Benedetti	UNESP	Foco: Crenças
2007	136	Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar	Denise Elaine Emidio	Eliane Hércules Augusto-Navarro	UFSCar	Foco: Crenças; Percepções do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2007	151	PERFIS VARIADOS DE COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICO COMUNICATIVA NUMA LE (INGLÊS) E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUAS	SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA	José Carlos Paes de Almeida Filho	UNB	Foco: Competências
2008	151	A linguagem docente na construção conjunta de leitura em inglês	Ana Maria Pereira	Tania Regina Souza Romero	UNITAU	Foco: Prática reflexiva
2008	191	O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na licenciatura em língua inglesa	Anthony James Rosenberg	Walkyria Monte Mór	USP	Foco: Estágio supervisionado; Identidade
2008	141	Professores de inglês: Trajetória formativa e profissional	Karen de Azevedo Fernandes	Norinês Panicacci Bahia	UMESP	Foco: Formação reflexiva
2008	246	A trajetória de uma professora de leitura em LE (inglês) repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo	Patrícia de Oliveira Lucas	Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	UNICAMP	Foco: Prática reflexiva
2008	152	Análise de material para a prática do ensino de inglês	Talitha Cristina Alonso de Lima Menão	Telma Nunes Gimenez	UEL	Foco: Material didático

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2008	183	Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: Foco na formação reflexiva	Valdicea Moreira	Dirce Charrara Monteiro	UNESP	Foco: Formação reflexiva; Crenças
2008	114	Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa	Nubia Nascimento	Marisa Grigoletto	USP	Foco: Análise do discurso
2008	171	O ensino de língua estrangeira (inglês): As relações entre as crenças e as práticas pedagógicas	Roberta Marafon Rodrigues de Oliveira	João Antonio Telles	UNESP	Foco: Crenças
2008	252	Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora	Bernadette Barbara Sebastian Barga Bomfim	Mariney Pereira Conceição	UNB	Foco: Crenças
2009	162	Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: A produção do currículo em questão	Larissa Bassi Piconi	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Análise do discurso; Gêneros
2009	171	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVAS POSSIBILIDADES	Carolina Assis Dias Vianna	Angela Kleiman	UNICAMP	Foco: Formação continuada
2010	119	Relação entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.	Maysa Ferreira Rampim	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula	UFSCAR	Foco: competências do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2010	105	“Eu me sinto responsável”: Os impactos do programa de desenvolvimento educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês	Luciana Cristina da Costa Audi	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Formação continuada; Identidade do professor
2010	174	Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores	Viviane Cabral Bengezen	Dilma Maria de Mello	UFU	Foco: Reflexão crítica; Formação continuada
2010	213	Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores	Michele Sales el Kadri	Telma Nunes Gimenez	UEL	Foco: Percepções do professor
2010	177	Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: Contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores	Taisa Pinetti Passoni	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Análise do discurso
2010	97	A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês	Paulo Roberto Boa Sorte Silva	Bernard Charlot	UFSE	Foco: Prática reflexiva
2010	199	A relação entre prescrição, representações e agir docente: Um estudo de caso em um curso de formação inicial	Eliane Segatti Rios-Registro	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UNESP	Foco: Análise do discurso
2010	245	Criando uma aquarela: A formação de professores no uso de TICS na aula de línguas estrangeiras	Andreza Jesus Meireles	Magali Barçante Alvarenga	UNB	Foco: Formação continuada

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2010	146	O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas	Fernando Augusto Torres de Faria	José Carlos Paes de Almeida Filho	UNB	Foco: Competências; Crenças
2010	163	A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de Letras de uma universidade do DF: Um estudo de caso	Bruna Lourenção Zocaratto	Maria Luisa Ortiz Alvarez	UNB	Foco: Competências; Crenças
2010	145	AS TICs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS DE GRADUAÇÃO	RODRIGO FLORENCIO DE ATAYDE	Mariangela Braga Norte	UNESP	Foco: Crenças
2010	160	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS POR MEIO DE TECNOLOGIAS E A MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTE	SILMARA SANTADE MASIERO	Tereza de Jesus F. Scheide	UNOESTE	Foco: Formação continuada
2011	113	Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: Um estudo sistêmico-funcional	Bruna Quartarolo Vargas	Orlando Vian Jr.	UFRN	Foco: Representações do professor; Identidade

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2011	286	A metalinguagem e a precisão gramatical na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira	Aline Mara Fernandes	Douglas Altamiro Consolo	UNESP	Foco: Competências
2011	219	O Impacto do Estágio nas Crenças Pedagógicas de Professores de Inglês em Formação	Gisele Maria Simões	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Foco: Crenças
2011	136	O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível	Bruno Molina Turra	Marisa Grigoletto	USP	Foco: Análise do discurso
2011	145	Práticas Colaborativas na escola: Coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas. Um estudo de caso	Margarete de Oliveira Santos Nogueira	Augusto César Luitgards Moura Filho	UNB	Foco: Formação continuada
2011	97	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS: O OLHAR DO ALUNO	LUCIANA HORTENSE GARCIA PERILLAT	Maria Antonieta Alba Celani	PUCSP	Foco: Formação reflexiva
2011	133	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA ON-LINE	CARMEM ZIRR ARTUZO	Dánie Marcelo de Jesus.	UFMT	Foco: Formação contínua; Identidade

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2011	196	A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor	Ana Paula de Francisco Oliveira	Maria Cecília Camargo Magalhães	PUCSP	Foco: Formação crítica; Formação colaborativa
2011	111	O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR REFLEXIVO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE SISTÊMICOFUNCIONAL	CATIA MICHELI DOS SANTOS	Orlando Vian Junior	UFRN	Foco: Avaliação; Formação reflexiva
2011	148	O PROFESSOR DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA COM BLOG	ANA REGINA BRESOLIN	Dánie Marcelo de Jesus	UFMT	Foco: Formação reflexiva
2011	153	LEITURA CRÍTICA: UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS-PROFESSORES DE INGLÊS	JULIANE D'ALMAS	Simone Reis	UEL	Foco: Letramento crítico
2012	155	A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira	Deborah Nathalia Silva de Jesus	Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula	UFSCAR	Foco: Novos letramentos; Percepção do professor
2012	178	Cognição de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: Um estudo Q	Carina Diniz Nascimento	Maria Carmen Khnychala Cunha	UFU	Foco: Percepções do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2012	146	Rupturas e continuidades na formação de professores: Um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL	Priscila Gaffuri	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Formação colaborativa
2012	188	O Moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira	Livia Maria Ortega	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Foco: Formação continuada
2012	213	Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação	Lucas Moreira dos Anjos Santos	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Gêneros textuais
2012	131	Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de licenciatura em Letras da UEPG	Simone Sousa Borges	Letícia Fraga	UEPG	Foco: Crenças; Identidade do professor
2012	105	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): Uma experiência de formação colaborativa de professore(as) de língua inglesa	Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Formação colaborativa
2012	456	Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial do professor de inglês	Lidia Stutz	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Competências; Formação reflexiva; Gêneros textuais

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2012	134	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUA INGLESA	CINTIA DIAS RODRIGUES SANTOS	Maria Nazaré da Cruz	UNIMEP	Foco: Formação reflexiva; Ensino de gramática
2013	126	Fragmentos de identidade em (dis)curso	Alcione Gonçalves Campos	Simone Reis Co-orientadora: Elaine Mateus	UEL	Foco: Análise do discurso; Identidade do professor
2013	160	<i>Why is the book on the table?</i> Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação	Matheus Trindade Velasques	Letícia Fonseca Richthofen de Freitas	UFPEl	Foco: Identidade do professor
2013	171	Uma experiência no ensino de inglês: Reflexões de uma professora sobre sua prática	Juliana Vilela Alves	Waldenor Barros Moraes Filho	UFU	Foco: Prática reflexiva
2013	105	Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico	Liliane Mantovani Lopes	Simone Reis	UEL	Foco: Letramento crítico
2013	131	Entre o querer e o poder: A trajetória de uma experiência de ensino colaborativo	Claudia Christian Silva Valk	Elaine Fernandes Mateus	UEL	Foco: Análise do discurso
2013	118	Formação de professores de inglês em contexto de projeto de extensão sobre prática de Tandem	William Guimarães de Resende Vieira	Dilma Maria de Mello	UFU	Foco: Prática reflexiva

Ano	Pág.	Título	Autor	Orientador	Universidade	Foco
2013	128	O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês)	Eiter Otávio Guandalini	Augusto César Luitgards Moura Filho	UNB	Foco: Formação continuada
2013	168	NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: (RE)TRILHANDO EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-INGLÊS	VALÉRIA SEPTÍMIO ALVES FADINI	Silvana Venterim.	UFES	Foco: Narrativa; Formação Reflexiva
2013	199	AS CRENÇAS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ALUNOS DO TERCEIRO SEMESTRE NA LICENCIATURA LETRAS-PORTUGUÊS-INGLÊS	MARTA DEYSIANE ALVES FARIA	Ana Maria Ferreira Barcelos	UFV	Foco: Crenças

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 3: Teses excluídas da análise final**

TESES						
Ano	Pág.	Título	Autor	Orientador	Universidade	Foco
2005	225	HISTÓRIAS DE SUBVERSÃO DO CURRÍCULO, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: BUSCANDO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA AULA DE LÍNGUA INGLESA DO CURSO DE LETRAS	DILMA MARIA DE MELLO	Maria Antonieta Alba Celani.	PUCSP	Foco: Formação reflexiva
2005	219	As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo	Vera Lúcia Dias Fernandes	Marília Lima	UFRGS	Foco: Prática reflexiva
2006	287	A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização	Sérgio Ifa	Maximina Maria Freire	PUCSP	Foco: Formação reflexiva
2006	303	Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a Abordagem Comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de Competências sob a temática das Inteligências Múltiplas	Denise Martins de Abreu-e-Lima	José Carlos Paes de Almeida Filho	UNICAMP	Foco: Formação reflexiva; Competências

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2007	138	As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso	Luciane Sturm	Marília dos Santos Lima	UFRGS	Foco: Crenças
2008	287	Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores de língua inglesa	Janete Sander Costa	Margarete Axt Co-orientação: Liane Margarida Rockenbach Tarouco	UFRGS	Foco: Gêneros textuais; Interação social
2008	278	Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa	Eliane Righi de Andrade	Maria José Rodrigues Faria Coracini	UNICAMP	Foco: Análise do discurso
2009	318	A formação inicial do professor de inglês: teoria e prática em questão	Fátima de Gênova Daniel	Maria Helena Vieira-Abrahão	UNESP	Foco: Competências; Crenças
2010	387	Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: Foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa	Melissa Alves Baffi Bonvino	Douglas Altamiro Consolo	UNESP	Foco: Exames de proficiência

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2010	265	Identidade intine(r)rante: O (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira	Carla Nunes Vieira Tavares	Maria José Rodrigues Faria Coracini	UNICAMP	Foco: Identidade do professor
2010	133	Nova interface pedagógica: Linguística de <i>corpus</i> + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa	Cristina Arcuri Eluf Kindermann	Stella E. Ortweiler Tagnin	USP	Foco: Multiletramentos
2010	367	Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: Saberes e diálogos	Renilson Santos Oliveira	Maria Sabina Kundman	USP	Foco: Prática reflexiva
2011	364	Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: Elementos para um construto	Gladys Quevedo-Camargo	Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL	Foco: Avaliação; Competências
2011	139	Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica	KEILA MENDES DOS SANTOS	Diógenes Cândido de Lima	UESB	Foco: Crenças
2011	118	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: A PRÁTICA REFLEXIVA CRÍTICA EM QUESTÃO	MAGALI SADDI DUARTE	Marília Gouvea de Miranda	UFG	Foco: Formação contínua; Formação reflexiva
2011	280	Avaliação: Meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula	Élen Dias	Douglas Altamiro Consolo	UNESP	Foco: Avaliação de professores; Competências

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2011	253	O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial	Sandra Mari Kaneko-Marques	Maria Helena Vieira-Abrahão	UNESP	Foco: Prática reflexiva
2011	341	O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: Uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem	Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld	Ucy Soto	UNESP	Foco: Análise do discurso
2011	243	Da técnica à crítica: Contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa	Simone Batista da Silva	Walkyria Monte Mór	USP	Foco: Novos letramentos; Prática reflexiva
2012	185	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO VIRTUAL: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO FÓRUM DE DISCUSSÃO.	Belia Fantina Bonini Pinto de Arruda	Maria Cecília Camargo Magalhães	PUCSP	Foco: Formação crítica; Produção colaborativa
2012	269	TECENDO TEIAS COMPLEXAS EM UM CURSO ONLINE PARA FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS	Luís Otávio Batista	Maximina Maria Freire	PUCSP	Foco: Formação reflexiva

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2012	226	IDENTIDADE E HIBRIDISMO: DISCUTINDO A CONDIÇÃO DE ALUNO- PROFESSOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA	ÉDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER	Clarissa Menezes Jordão	UFPR	Foco: Identidade
2012	270	A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil	Ana Cristina Biondo Salomão	Maria Helena Vieira Abrahão	UNESP	Formação continuada
2012	258	<i>Atitude curricular</i> : Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês	Ana Paula Martinez Duboc	Walkyria Monte Mór	USP	Foco: Letramento crítico
2013	192	Reflexões sobre a prática constituída de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos	Luciana Cabrini Simões Calvo	Telma Nunes Gimenez	UEL	Foco: Análise do discurso
2013	267	O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DA REPRODUÇÃO DAS TEORIAS ESTUDADAS À INVENÇÃO DE SAÍDAS SINGULARES	VILMA APARECIDA BOTELHO FREITAS	Ernesto Sérgio Bertoldo	UFU	Foco: Identidade
2013	220	Comunicação transnacional no facebook: Uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação	Barbara Cristina Gallardo	Marcelo El KhoPruri Buzato	UNICAMP	Foco: Identidade do professor

<b>Ano</b>	<b>Pág.</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Universidade</b>	<b>Foco</b>
2014	304	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras- inglês	Renata Cristina da Cunha	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	UFSCAR	Foco: Narrativa autobiográfica

## 8.2 Trabalhos Incluídos para a Análise Final

Como mencionado anteriormente, após a utilização da ferramenta eletrônica para proceder a Revisão Sistemática dos trabalhos que compõem o corpus de nossa pesquisa, 151 trabalhos foram excluídos e 12 permaneceram para a análise final. São eles:

**Tabela 4: Artigos incluídos para a análise final**

ARTIGOS					
No.	Ano	Pág.	Título	Autor(es)	Instituição
1	2004	11	Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade	Telma Nunes Gimenez Vera Lúcia Lopes Cristovão	UEL
2	2006	22	Formação de professores de inglês em nível universitário no Espírito Santo: uma avaliação através da voz de instituições, professores e estudantes	Christine Sant'Anna de Almeida Laura Stella Miccoli	CESV UFMG
3	2013	20	Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo	David José de Andrade Silva	UFPR
4	2013	20	Reflexos das políticas itinerantes nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Letras	Marco Antônio Margarido Costa	UFCG

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 5: Dissertações incluídas para a análise final**

DISSERTAÇÕES						
No.	Ano	Pág.	Título	Autor	Orientador	Instituição
5	2009	198	O ensino de inglês em um curso de Letras: O que revela um estudo longitudinal	Zenaide Moschim Gianini	Elza Taeko Doi	UNICAMP
6	2010	127	A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação português-inglês da UFS	Laudo Natel do Nascimento	Maria Lúcia M. Aranha	UFS
7	2010	140	A proficiência do professor de inglês como LE: Uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras	Raquel Gomes Marcelino	Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci	UNICAMP
8	2010	142	Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo – Um Estudo de Caso	Ana Carolina Nunes de Araújo	Enrique Huelva Unternbäumen	UNB
9	2013	130	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	NAYARA FERREIRA DE MOURA BARBOSA	José Rubens Lima Jardimino	UFOP

Fonte: Dados da pesquisa.

**Tabela 6: Teses incluídas para a análise final**

TESES						
No.	Ano	Pág.	Título	Autor	Orientador	Instituição
10	2008	272	Do sentido à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação do professor de inglês	Marco Antônio Margarido Costa	Marisa Grigoletto	USP
11	2011	162	Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras-inglês	Marlene de Almeida Augusto de Souza	Walkyria Monte Mór	USP
12	2013	178	Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: A formação de professores de língua inglesa e os documentos	Ruberval Franco Maciel	Walkyria Monte Mór	USP

**Fonte: Dados da pesquisa.**

## 9 APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Aqui desenvolveremos o quarto passo para a meta-análise de acordo com os passos descritos dos na seção 6.2.2, apresentando detalhadamente cada um dos trabalhos selecionados para a análise final. Como mostrado em gráfico anteriormente, 12 trabalhos foram incluídos para a análise final. Entre eles encontramos 4 artigos, 5 dissertações e 3 teses. Eles foram organizados, primeiramente em tabelas contendo informações básicas como o título do trabalho e o nome do(s) pesquisador(es) e também um resumo das características epistemológicas, da estrutura investigativa, do foco investigativo e da abordagem metodológica utilizados e os termos que contribuíram para a inclusão dos trabalhos para a análise final estão em negrito. Após cada quadro, há uma descrição/resumo de cada trabalho a fim de contribuir com o quinto passo da meta-análise descrito na seção Os passos para a meta-análise.

### Quadro 1

Trabalho 1 (Artigo)	Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.
Autoras	Telma Nunes Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristovão
Características Epistemológicas	<p>Macro contexto:</p> <p>Cursos de Letras, especialmente os de dupla habilitação em línguas inglesa e portuguesa.</p> <hr/> <p>Micro contexto:</p> <p>Aspectos relativos à identidade profissional, relacionando objetivos e definição conteúdos, à prática de ensino e suas articulações, à inserção de futuros professores em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa. Questões a serem consideradas em um processo de reformulação curricular desses cursos a partir da experiência das autoras</p>
Estrutura investigativa	Pesquisador interno ao contexto

Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b>
	<b>Diretrizes e resoluções educacionais</b>
	<b>Reformas curriculares</b>
	Formação reflexiva
	Identidade
Abordagem metodológica	Pesquisa-ação

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nesse artigo, Gimenez e Cristóvão propõem a discussão dos parâmetros para formação de professores, reforçando a característica estanque e dissociada das disciplinas de conteúdo das disciplinas pedagógicas, apontando para a dificuldade em se estabelecer a interdisciplinaridade. As pesquisadoras afirmam ser necessária a distribuição balanceada de carga horária e da existência de atividades que ofereçam oportunidades para melhor preparação do futuro professor.

A autora cita Almeida Filho (2000), Paiva (2003a) e Dutra (2003) a fim de expor a necessidade de reformulação dos currículos nos cursos de Letras levando em consideração vários aspectos como, por exemplo, a flexibilização do currículo.

Ao discutir o processo de reformulações curriculares, Gimenez e Cristóvão analisam as diretrizes e resoluções educacionais em relação às competências necessárias à formação de professores e concordam com a premissa de que haja separação entre bacharelado e licenciatura a fim de otimizar essa formação.

Há, no artigo, a discussão de quatro temas referentes à reformulação curricular: Seleção e organização de conteúdos; Prática de ensino: articulação e continuidade; Integração professor formador, professor e aluno-professor; e Pesquisa. Em todos os temas há a prescrição sobre o que deve ser feito para se atingir as mudanças determinadas pelas diretrizes e resoluções.

## **Quadro 2**

Trabalho 2 (Artigo)	Formação de professores de inglês em nível universitário no Espírito Santo: uma avaliação através da voz de instituições, professores e
------------------------	---

	estudantes.
Autoras	Christine Sant'Anna de Almeida e Laura Stella Miccoli
Características Epistemológicas	<p>Macro contexto:</p> <p>A situação da formação de professores de inglês como LE no estado do Espírito Santo (ES)</p> <hr/> <p>Micro contexto:</p> <p>Quatro instituições capixabas que oferecem o curso de Letras/Inglês</p>
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<p><b>Políticas públicas</b></p> <p><b>Formação de professores de língua inglesa</b></p> <p><b>Diretrizes e resoluções educacionais</b></p> <p>Competências</p> <p>Formação continuada</p>
Abordagem metodológica	Pesquisa de levantamento de dados

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nesse artigo, Almeida e Miccoli resumem uma pesquisa de mestrado<sup>11</sup> em que Almeida investigou Instituições de Ensino Superior (IES) no Espírito Santo a fim de avaliar seus cursos de Letras/Inglês utilizando dados encontrados na Internet divulgados pelo MEC em sua página.

De acordo com as autoras, os documentos ou entrevistas que o MEC utiliza para avaliar os cursos não podem ser confiáveis uma vez que os entrevistados têm interesse em avaliar positivamente a instituição a qual pertencem.

<sup>11</sup> A dissertação com o título Retratando a realidade espírito-santense quanto à formação de professores de inglês em nível universitário. 2003 não se encontra disponível em formato digital. Assim, adotamos o artigo utilizado para divulgar os resultados dessa pesquisa.

Por esse motivo, Almeida decidiu entrevistar administradores, professores e estudantes para obter uma visão histórico-documental-descritiva (Almeida e Miccoli, 2006) das instituições.

A pesquisa descrita no artigo foi organizada em torno de quatro pilares: estudos na área de formação de professores de LE; estudos na área de formação de professores brasileiros de LE; a legislação vigente no Brasil, com suas leis, pareceres, resoluções e diretrizes e; estudos feitos que visam mapear os cursos de Letras/Inglês (Almeida, 2006).

Como metodologia de pesquisa, a autora utilizou o que chama de levantamento de dados; e utilizou questionários como instrumento de coleta.

Além das razões que motivaram o trabalho, Almeida buscou investigar:

- a) O perfil administrativo e pedagógico traçado por cada uma das IES investigadas que oferecem curso de Letras com habilitação em inglês no ES;
- b) O perfil dos docentes investigados;
- c) O perfil dos discentes investigados;
- d) O perfil das condições físicas do Curso de Letras, sob a ótica dos participantes;
- e) O perfil do Curso de Letras/Inglês oferecido, sob a ótica dos participantes;
- f) O perfil que esses resultados revelam sobre a formação de professores de inglês em nível universitário no ES.

Para o primeiro item, verificou-se a predominância de instituições particulares e os cursos de Letras são, em sua maioria, oferecidos no período noturno com duração de quatro anos em todas elas. Foram encontrados cursos com licenciatura simples e dupla.

Nenhuma das instituições exigia conhecimento prévio da língua inglesa, estando o foco na formação dos professores. Quanto aos docentes, a pesquisa mostra que apenas um era doutor, um pouco mais da metade era de especialista e aproximadamente 40% eram mestres. O perfil discente é formado, em sua maioria, de mulheres com idade entre 20 e 29 anos de famílias com faixa de renda entre 5 e 10 salários mínimos. No quarto item investigado mostrou-se que a maioria dos participantes considera razoáveis as condições físicas das instituições.

A maioria dos participantes considera o curso oferecido satisfatório, o que é o assunto do item 6 e, de acordo com o estudo, o currículo vigente não atendia às expectativas dos coordenadores devido à dificuldade em incorporar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Não houve maior aprofundamento quanto a quais seriam

essas dificuldades e como poderiam proceder para superá-las. Para o item seguinte, a análise da autora foi que a formação de professores de inglês no estado avaliado é satisfatória.

A autora conclui dizendo que há necessidade de as instituições de ensino superior avaliarem melhor seus cursos de Letras.

### Quadro 3

Trabalho 3 (Artigo)	Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo
Autor	David José de Andrade Silva
Características Epistemológicas	Macro contexto: A gênese dos cursos de licenciatura no Brasil desde o período imperial até a atualidade
	Micro contexto: Os entraves históricos que dificultam nos cursos de Letras, a inovação de seus currículos e possibilidades de superação da atual conjuntura.
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b> <b>Diretrizes e resoluções educacionais</b> Formação continuada Competências
Abordagem metodológica	Pesquisa bibliográfica

Fonte: Dados da pesquisa.

Esse artigo propõe traçar um histórico problematizador sobre a formação de professores de inglês discutindo os projetos pedagógicos dos cursos de Letras e a legislação vigente:

O autor inicia a discussão trazendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como um marco para a formação de professores, uma vez que exigia que os

professores tivessem licenciatura para o exercício da função. Outro ponto relevante da LDB foi fazer com que as IES se preparassem para receber o grande número de professores sem licenciatura juntamente com os alunos futuros professores.

Outro ponto levantado foi a mudança na responsabilidade do corpo docente a ser formado, que passou a participar da elaboração dos projetos pedagógicos, o que demandou dos cursos de licenciatura direcionamentos a esses professores frente às novas atribuições do professor.

Silva focou sua análise documental nos Pareceres e não nas Resoluções, uma vez que os primeiros dão sustentação teórica para os segundos. Ele enfatiza o aspecto de atualidade contido nos Pareceres em relação a acompanhar as transformações das revoluções tecnológicas e sociais, além de favorecerem a autonomia discente.

O autor também interpreta os Pareceres como um instrumento da política neoliberal, trazendo consequências como o sucateamento da universidade e favorecimento do livre mercado.

Como nesta pesquisa buscamos descobrir quais impactos esses Pareceres, juntamente com as Diretrizes e Resoluções tiveram nos cursos de licenciatura em Letras e quais problemas foram diagnosticados, direcionaremos a análise aos nossos objetivos e deixaremos de lado discorrer sobre outros aspectos gerais desses documentos trazidos no artigo de Silva.

O autor destaca em seu trabalho as implicações da possibilidade de implantação de um aspecto do Parecer 776/97, que promove o estímulo a práticas de estudos independentes visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.

Encontramos no trabalho de Silva, fundamentação teórica relacionada a estudos sobre autonomia e também embasamento histórico das mudanças ocorridas nos cursos de Letras a fim de evidenciar a falta de preocupação da legislação na formação do professor, o que começa a mudar a partir do Parecer 492/2001.

#### Quadro 4

Trabalho 4 (Artigo)	Reflexos das políticas itinerantes nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Letras
Autor	Marco Antônio Margarido Costa
Características	Macro contexto:

Epistemológicas	Designar conceitos que circulam em reformas educacionais e propostas curriculares, em nível internacional, como resultado de processos de globalização.
	<p>Micro contexto:</p> <p>Como, no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras trazem reflexos dessas políticas e quais suas implicações para a formação de professores de línguas.</p>
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<p><b>Formação de professores</b></p> <p><b>Diretrizes e resoluções educacionais</b></p> <p><b>Reformas curriculares</b></p> <p>Análise do discurso</p>
Abordagem metodológica	Pesquisa bibliográfica

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Depois de delinear extensivamente as políticas e reformas educacionais em âmbito mundial, Costa inicia a discussão sobre reformas educacionais no Brasil recorrendo às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras.

O autor identifica a flexibilidade, a diversidade e a heterogeneidade como princípios norteadores da proposta das Diretrizes e propõe estabelecer um diálogo com estudos internacionais a fim de analisar a materialização linguística desses conceitos.

A materialização linguística dos conceitos é estudada levando-se em consideração a pós-modernidade. Depois de permear os princípios norteadores da legislação com definições e interpretações, Costa observa a necessidade de investigar como as incertezas e ambivalências encontradas na elaboração do currículo podem ser contempladas dadas sua natureza mutável e transitória.

**Quadro 5**

Trabalho 5 (Dissertação)	O ensino de inglês em um curso de Letras: O que revela um estudo longitudinal
Autora	Zenaide Moschim Gianini
Características Epistemológicas	Macro contexto:  Um Curso de Letras (Inglês) de uma Universidade pública estadual paulista
	Micro contexto:  Documentos escritos relativos aos primeiros anos de funcionamento da Universidade assim como programas e ementas das disciplinas de língua inglesa
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores</b>  Competências  Reformas curriculares
Abordagem metodológica	Pesquisa documental descritiva

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Na introdução de seu trabalho, Moschim traz vários autores e estudos que definem a formação de professores de língua inglesa no Brasil como deficiente e indica a necessidade de favorecer a formação reflexiva do professor.

A autora justifica seu estudo focalizando a dicotomia teoria/prática e a presença dessas teorias na educação do professor de língua inglesa durante as disciplinas de língua estrangeira. As mudanças curriculares provocadas pela absorção das teorias também foram observadas pela pesquisadora.

Para chegar às teorias de ensino e aprendizagem de línguas, Moschim apresenta um histórico extenso da presença e do ensino de língua estrangeira no Brasil. Juntamente a esse histórico, há também inserção das mudanças e reformas no ensino brasileiro relacionadas ao

ensino de língua estrangeira. Moschim continua sua fundamentação ao discorrer sobre o panorama das diversas propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira.

A análise proposta pela autora inclui documentos referentes à organização do curso de Letras estudado. Esses documentos abrangem o período de 1952 a 2003. Para organizar esse longo intervalo de tempo, a autora notou a presença de padrões que possibilitaram dividir esse espaço de tempo em cinco períodos.

Ao abordar os documentos, Moschim analisa as mudanças metodológicas ocorridas ao longo dos anos e em cada um dos períodos do curso de Letras. Outro ponto componente da análise é a investigação sobre a mudança na visão de linguagem, o que pode ser observado nos documentos analisados.

A análise dos documentos mostra a tentativa e a preocupação no que se refere a se adaptar os projetos pedagógicos do curso ao longo dos períodos analisados às mudanças ocorridas no contexto estudado.

Essas mudanças mostram que há uma relação direta entre o ensino de língua inglesa e a reforma curricular ocorrida em 1942, mas não há como estabelecer essa relação nas reformas posteriores. A autora verifica que nos últimos períodos históricos analisados, há distanciamento entre as propostas pedagógicas do curso analisado e o que é determinado pela legislação.

Moschim conclui que as mudanças ocorridas na proposta pedagógica do curso acompanharam os pressupostos metodológicos para o ensino de língua estrangeira propostos internacionalmente e desenvolvidos em diferentes épocas, que vão desde o método Gramática-Tradução até a Abordagem Comunicativa.

#### **Quadro 6**

Trabalho 6 (Dissertação)	A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de Letras habilitação português-inglês da UFS
Autor	Laudo Natel do Nascimento
Características Epistemológicas	Macro contexto: Formação inicial em Letras
	Micro contexto: Habilitação português-inglês na Universidade Federal de Sergipe

Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b> <b>Diretrizes e resoluções educacionais</b> <b>Políticas públicas</b>
Abordagem metodológica	Pesquisa bibliográfica e documental

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Em seu trabalho, Nascimento (2010) propõe analisar a formação do professor de língua inglesa através da proposta pedagógica do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A fim de situar o contexto e justificar sua análise, o autor discute aspectos conjunturais da sociedade atual incluindo o capitalismo, o neoliberalismo e a educação. De acordo com o autor, o discurso neoliberal trouxe consequências para o contexto educacional e os ideais neoliberais, que seguem firmemente recomendações internacionais, estão presentes nas reformas educacionais.

O autor relata que, com a diminuição das funções estatais, a educação superior submeteu-se aos padrões do mercado capitalista e tornou-se dependente dos interesses desse mercado.

Um dos pontos trazidos para essa discussão foi a necessidade de se elevarem os níveis de formação dos trabalhadores e restringir sua formação como indivíduo, preparando-os apenas às necessidades do mercado de trabalho. Esse discurso é encontrado nas diretrizes das políticas educacionais brasileiras, no estímulo às instituições privadas de ensino e a gradativa diminuição da interferência do poder público.

Depois de delinear, através de percurso histórico, a importância da língua inglesa no cenário mundial, Nascimento inicia sua análise do ensino superior no Brasil frente às mudanças ocorridas mundialmente. Através de descrição de eventos ocorridos desde a década de 30, o autor descreve as reformas ocorridas no ensino superior no Brasil. Nessa análise, encontramos a constatação da insuficiência na formação inicial dos professores.

Ao partir para a análise da influência do Parecer CNE/CES 492/2001 no projeto pedagógico do curso de Letras da UFS, o pesquisador encontra alguns pontos consonantes como, por exemplo, a reprodução do conhecimento ao invés da construção do mesmo. Em

relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, a questão das múltiplas competências para o graduado em Letras é encontrada no projeto pedagógico analisado bem como a necessidade de favorecer o domínio de métodos e técnicas para o ensino.

Para contemplar as 240 horas de atividades complementares indicadas nas Diretrizes, o projeto pedagógico analisado inclui desde participação em eventos até matrícula em variadas disciplinas oferecidas pelos diversos departamentos da UFS. De acordo com o autor, esse último fato mostra uma falha nas Diretrizes ao permitir estruturas flexíveis entre ensino, pesquisa e extensão sem que haja nenhuma delimitação.

O projeto pedagógico analisado traz quase na sua totalidade as determinações das Diretrizes quanto às habilidades e competências a serem adquiridas na formação do professor. Porém, esses objetivos, de acordo com o autor, não podem ser atingidos se forem levadas em consideração as ementas do curso em questão devido à reduzida carga horária reservada à formação em língua inglesa. Porém, não foram encontradas no projeto pedagógico menções à formação específica para novas tecnologias exigida nas Diretrizes.

Como pode ser notado, o autor delimitou sua análise final ao confronto entre o projeto pedagógico do curso de Letras da UFS e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, concluindo que a formação docente do curso analisado é inadequada e deficiente.

Assim como nos outros trabalhos selecionados para a análise final desta pesquisa, buscávamos encontrar implicações da reformulação curricular dos cursos de Letras motivada pelas Diretrizes, Pareceres e Resoluções educacionais, para a formação do professor de língua inglesa. O trabalho de Nascimento mostra essas implicações no projeto pedagógico do curso de Letras da UFS e constata que a obrigatoriedade em se incluir alguns aspectos relacionados à formação do professor de língua inglesa no projeto pedagógico não garante na prática a realização dos mesmos. Tal incongruência do projeto pedagógico e das ementas das disciplinas, ainda de acordo com o autor, merece ser estudada mais a fundo.

### **Quadro 7**

Trabalho 7 (Dissertação)	A proficiência do professor de inglês como LE: Uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras
Autor	Raquel Gomes Marcelino
Características	Macro contexto:

Epistemológicas	Os níveis de proficiência em Língua Estrangeira (LE) considerados adequados para o professor ao final da graduação
	<p>Micro contexto:</p> <p>i) caracterizar a proficiência do licenciado de acordo com as DCL; ii) conhecer as exigências das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em termos da proficiência em LE do professor; e iii) caracterizar a proficiência do licenciado em Letras conforme os projetos pedagógicos e os planos das disciplinas de três Cursos de Letras (Português/Inglês) do Estado de São Paulo</p>
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<p><b>Formação de professores de língua inglesa</b></p> <p><b>Diretrizes e resoluções educacionais</b></p> <p>Prática reflexiva</p> <p>Competências</p>
Abordagem metodológica	Pesquisa documental

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Partindo da premissa de que a formação do professor de língua inglesa não é eficiente, Marcelino (2010) propõe analisar quais são os níveis de proficiência em língua estrangeira adequados para o professor ao fim de sua graduação.

A autora investiga, através dos projetos pedagógicos, se três cursos de Letras atendem às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras quanto às competências e habilidades dos futuros professores.

As Diretrizes Curriculares não especificam como a proficiência em língua estrangeira deve ser construída. Há apenas a afirmação de que o futuro professor deve ter, ao término de seu curso, domínio das manifestações orais e escritas. Fica a critério de cada instituição de ensino superior determinar qual o nível de proficiência em língua estrangeira para o professor.

Dos cursos analisados, um deles dedica mais tempo aos estudos em língua portuguesa e mostra dificuldade na articulação dos estudos teóricos com a prática profissional do professor. A autora constata que esse curso não oferece oportunidades para que o futuro

professor desenvolva um nível de proficiência adequado ao término do curso. O segundo curso se mostra mais equilibrado em relação às horas reservadas aos estudos de língua portuguesa e inglesa. Nesse curso, há, em seu projeto pedagógico, a preocupação em incluir oportunidades para a prática pedagógica.

De acordo com a pesquisadora, o fato de esse curso trazer licenciatura dupla com bacharelado prejudica o desenvolvimento de um nível de proficiência adequado. O terceiro curso analisado permite verificar que não se privilegia a autonomia e embora tenha foco nas competências e habilidades exigidas nas Diretrizes, não as inclui em suas disciplinas, fato que também é observado em sua análise do projeto pedagógico do curso em relação à prática. O perfil de proficiência encontrado nas ementas das disciplinas não é específico para a formação do futuro professor de língua inglesa.

Semelhantemente ao trabalho 6, este trabalho se detém em discutir os projetos pedagógicos, as ementas das disciplinas e confrontá-los às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras.

### Quadro 8

Trabalho 8 (Dissertação)	Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo – Um Estudo de Caso
Autora	Ana Carolina Nunes de Araújo
Características Epistemológicas	<p>Macro contexto:</p> <p>Três cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira (Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa) em uma Universidade Federal do Brasil</p> <hr/> <p>Micro contexto:</p> <p>Como estão preparando os professores para a prática docente, se fazem isso em conformidade com os parâmetros teóricos contemporâneos para formação de professores de língua</p>
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco	<b>Formação de professores</b>

investigativo	<b>Diretrizes e resoluções educacionais</b> Avaliação Competências
Abordagem metodológica	Estudo de caso

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A pesquisadora propôs avaliar a formação do futuro professor em três cursos de licenciatura em língua estrangeira (Francês, Inglês e Espanhol) por meio de questionários abertos em que os sujeitos da pesquisa foram futuros professores no início da formação e professores formadores. Além dos sujeitos de pesquisa, há também a utilização das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras como parâmetro para verificar se os cursos proporcionam *o desenvolvimento das habilidades necessárias para alcançar a competência desejada para o bom desempenho profissional* (p.117).

Araújo (2010) aponta que uma das maneiras eficientes de se formar o professor de língua estrangeira é por meio do desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, há, em seu trabalho, extensa e completa descrição dessa competência, bem como considerações acerca do conceito de abordagem comunicativa que é abordado como um dos possíveis caminhos para a aquisição da competência comunicativa.

Em sua análise, Araújo buscou encontrar, na fala dos sujeitos da pesquisa, indícios de ciência do contexto em que esses sujeitos estavam inseridos, com exposição explícita ou implícita de conhecimento sobre as competências comunicativas e, conseqüentemente, do paradigma comunicativo contemporâneo. Há também a busca por identificar, na fala dos sujeitos da pesquisa, se os cursos analisados alinham-se às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A pesquisadora conclui que os sujeitos da pesquisa manifestaram entendimento dos conhecimentos necessários para a composição das competências do futuro professor. Porém, ficou evidenciado o fato de a maioria das participantes da pesquisa apresentar certa insatisfação com o conteúdo oferecido pelo curso de Licenciatura deixando a *clara percepção de que o currículo dos cursos de formação de professores não atende bem a essas demandas da prática profissional na contemporaneidade* (p. 123) que têm nas contingências enfrentadas pelo professor contemporâneo.

**Quadro 9**

Trabalho 9 (Dissertação)	O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
Autora	NAYARA FERREIRA DE MOURA BARBOSA
Características Epistemológicas	Macro contexto:  O estágio supervisionado da Licenciatura em Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto
	Micro contexto:  Como as relações que envolvem os estágios supervisionados dessa licenciatura podem contribuir para a formação e inserção na profissão docente e analisar as alterações curriculares e as legislações referentes ao estágio supervisionado; traçar um perfil da disciplina de estágio supervisionado em Língua Inglesa
Estrutura investigativa	Pesquisador interno ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b>
	<b>Diretrizes e resoluções educacionais</b>
	Estágio supervisionado  Políticas públicas
Abordagem metodológica	Análise documental, observação participante, grupo focal e entrevista semiestruturada

**Fonte: Dados da pesquisa.**

A pesquisadora investiga como os futuros professores de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da UFOP se beneficiam, em relação a sua inserção na profissão docente, dos estágios supervisionados determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas.

Barbosa (2013) propõe analisar a legislação referente aos estágios supervisionados juntamente com as alterações no currículo do curso em questão. Além disso, busca traçar

perfil da disciplina de estágio supervisionado em Língua Inglesa do referido curso por meio de relatos dos alunos em formação inicial, juntamente com os professores da disciplina.

Partindo do pressuposto de que o modelo de estágio supervisionado proposto nas Diretrizes oferece melhores condições para a formação do professor, Barbosa considera o estágio supervisionado parte importante e necessária na formação do docente. Ao iniciar a discussão sobre os estágios supervisionados, a pesquisadora elabora um breve estado da arte sobre o assunto com teses e dissertações que serve de subsídio para mostrar a relevância de seu trabalho.

Ao abordar as Diretrizes Curriculares, Barbosa indaga se o aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado proposta pelas Diretrizes *é considerado satisfatório para que o aluno em formação, inicial ou continuada, consiga compreender a realidade e as práticas escolares...* (p. 50)

A pesquisadora constata que, em relação às Diretrizes, houve alteração na ordem das disciplinas de estágio, acarretando melhor compreensão dos alunos sobre o funcionamento da educação básica com a sequência partindo do ensino fundamental para o ensino médio tanto na observação quanto na regência.

Em sua conclusão, Barbosa constata que o modelo de estágio supervisionado, determinado nas Diretrizes foi parcialmente confirmado, uma vez que o desenvolvimento de procedimentos investigatórios e a prática reflexiva tiveram pouca visibilidade ocasionada por falta de viabilidade funcional nas escolas onde o estágio fora realizado, dando lugar não às discussões crítico-reflexivas previstas nas Diretrizes, mas sim a exigências burocráticas.

### Quadro 10

Trabalho 10 (Tese)	Do sentido à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação do professor de inglês
Autor	Marco Antônio Margarido Costa
Características Epistemológicas	Macro contexto: Transformações sociais ocorridas sob o signo da pós-modernidade. Implicações merecedoras de investigação no plano educacional no âmbito das propostas curriculares e da formação de professores.
	Micro contexto:

	Transformações sociais, muitas das quais ocorridas sob o signo da pós-modernidade, geram implicações, que são merecedoras de investigação, para o plano educacional, notadamente, no âmbito das propostas curriculares e da formação de professores.
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b> <b>Diretrizes e resoluções educacionais</b> <b>Reformas curriculares</b> Análise do discurso
Abordagem metodológica	Pesquisa documental

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Este pesquisador discute, em sua análise, o discurso político-educacional contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Há extensa discussão relacionada a preceitos da Análise do Discurso e, por esse motivo, iremos focar a descrição do trabalho de Costa (2008) no que diz respeito a nossa pesquisa: a reforma curricular e os documentos governamentais.

Dois de seus objetivos nos interessam; saber quais são os aspectos valorizados nas Diretrizes Curriculares para a formação dos professores do curso de Letras e qual a noção imprimida no professor de língua sobre sua formação.

Na seção que trata das reformas curriculares, Costa analisa o discurso das Diretrizes de forma bastante abrangente, trazendo, de maneira eficaz, através de entrevista, a voz de algumas pessoas responsáveis pela elaboração das Diretrizes. Ao termos o documento em sua versão final em mãos, não conseguimos ter a dimensão do caminho percorrido pelos elaboradores desse documento. Costa nos mostra que a ideia da inclusão de direcionamentos voltados à formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da indagação dos professores sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), evidenciando a falta de preparo de muitos deles bem como sua dificuldade em seguir tais parâmetros.

Da discussão inicial sobre quais direcionamentos incluir nas Diretrizes Gerais para a Formação de Professores de Ensino Fundamental e Médio, surgiu a proposta de se trabalhar

com o conceito de competências. A princípio, a definição de competência, de modo geral, abordava a noção de *o professor como profissional possuidor de um instrumental próprio que envolve o conhecimento de como o aprendiz pensa a fim de apoiá-lo no desenvolvimento do pensamento* (p. 61). Houve, então, a necessidade de delimitação das características esperadas para a profissão docente e a participação de especialistas de diferentes áreas do conhecimento divididos em comissões.

Dando sequência ao trabalho de elaboração das Diretrizes, os membros da comissão de especialistas do Ministério da Educação (MEC) visitavam cursos de Letras a fim de esboçar a situação dos cursos de Letras no país, especialmente os das universidades privadas. Ao constatarem grande heterogeneidade nos cursos visitados, a ideia de estabelecer critérios rígidos e específicos foi abandonada, dando maior flexibilidade às Diretrizes a fim de possibilitar a adequação do conteúdo do documento a demandas regionais.

Ao elaborarem as Diretrizes para a o Terceiro Grau, os membros da comissão concluíram que, devido à falta de orientação das pessoas envolvidas para a criação de novos cursos, havia a necessidade de se estabelecerem o perfil do curso de Letras e determinações bem claras sobre o que deveria compor o currículo dos cursos.

Cabe notar que, corroborando nossa motivação em relação à investigação das mudanças advindas da reformulação curricular a partir da utilização das Diretrizes, os membros da comissão responsável para a elaboração das diretrizes apontam que um dos problemas encontrados a fim de determinar a eficiência e a aplicabilidade das Diretrizes é o total desconhecimento de como o documento é metabolizado por todos os envolvidos. Um dos membros da comissão afirma que *espera que haja uma continuidade desse trabalho com as Diretrizes no sentido de acompanhar o impacto desse documento no dia a dia do curso, “na vida do curso”* (p. 65).

Embora possamos perceber, na fala dos membros da comissão para a elaboração do documento, a ideia de flexibilidade e adequabilidade das Diretrizes, Costa, ao citar Grigoletto (2009), afirma que as diretrizes compõem um documento quase jurídico, impondo uma *uniformidade de método, conteúdos, procedimentos pedagógicos e administrativos de forma geral* (p. 82).

Costa considera a condição pós-moderna promulgadora da emergência para se reformularem não apenas as metas educacionais e os currículos mas também o papel dos agentes educacionais. Entretanto, no discurso que permeia as Diretrizes Curriculares Nacionais podemos encontrar princípios baseados nos ideais da modernidade.

O pesquisador considera a ideia que professores formadores e alunos não conseguem rejeitar procedimentos padronizados e aprender a produzir conhecimentos próprios. Em suas palavras: *Como arriscar-se nas veredas da incerteza, da instabilidade, da contingência sem tornar-se normativo ou adotar uma lógica interna que acabe por revelar fundamentos modernistas de linearidade, de totalidade e de controle?* (p. 214).

Para o autor, o discurso contido nas Diretrizes não se alinha aos ideais da pós-modernidade, mesmo que os membros da comissão elaboradora insistam na ideia da flexibilidade, do diálogo e do aprimoramento contínuo das Diretrizes.

Costa conclui que a maior certeza na pós-modernidade é a incerteza, a contingência, e que os professores deveriam ser preparados a lidarem com essa contingência e habilitados a criar pequenas transformações locais. Porém, esse elemento formador não se verifica nas Diretrizes. Embora o conceito de flexibilidade esteja presente e enfatizado no documento, há muitas orientações baseadas na modernidade, como controle, domínio e totalidade. O pesquisador termina seu trabalho propondo a intensificação do diálogo entre diferentes saberes a fim de melhorar a formação docente.

### Quadro 11

Trabalho 11 (Tese)	Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras- inglês
Autora	Marlene de Almeida Augusto de Souza
Características Epistemológicas	Macro contexto: Os impactos da, das novas tecnologias da informação e da Comunicação nos diferentes aspectos das sociedades – político, econômico, social, cultural e educacional
	Micro contexto: Investigar a organização e a proposta dos cursos de Letras-Inglês de duas Instituições Particulares de Ensino Superior para identificar a adequação desses cursos à formação de professores.
Estrutura investigativa	Pesquisador interno ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores</b> <b>Diretrizes e resoluções educacionais</b>

	Competências
	Material didático
Abordagem metodológica	Análise documental, observação participante

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nesse trabalho, a pesquisadora propõe investigar a adequação de cursos de Letras à formação de professores que possam atuar no novo modelo social impactado pelo advento da globalização. Souza analisa a organização e a proposta de dois cursos em instituições privadas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais e tem como participantes da pesquisa a própria pesquisadora e professores em formação dos cursos de Letras analisados.

Souza encontra, nas Diretrizes, aspectos observados em sua apresentação e discussão sobre educação na era da globalização e sobre as mudanças ocorridas na sociedade em geral, como a difusão das novas tecnologias de informação e comunicação. Um desses aspectos é a identificação e análise do contexto sócio-político-cultural dos alunos. Porém, de acordo com a pesquisadora, não há, nas Diretrizes, especificação de quais seriam as transformações pelas quais a sociedade tem passado.

Ao analisar os documentos dos cursos, Souza nota que, a fim de seguir as determinações contidas nas Diretrizes, os elaboradores dos planos dos cursos parafraseiam o texto do documento governamental em muitos trechos de seus planos. A pesquisadora esmiúça sua análise das Diretrizes apontando termos utilizados em cada uma das partes do documento. Uma constatação da pesquisadora em relação aos termos utilizados é a generalização encontrada na descrição dos objetivos para os formandos, sendo possível utilizar os objetivos contidos nas Diretrizes em quaisquer cursos de formação profissional.

Souza contrasta, ponto por ponto, os planos dos cursos de Letras analisados com as Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de investigar se os cursos estão, em seus planos, alinhados às Diretrizes. Depois de realizar a comparação entre as informações contidas em ambos os documentos, a pesquisadora confronta seus resultados parciais com as entrevistas realizadas com as professoras participantes e também com sua reflexão como pesquisadora participante.

Em sua conclusão, Souza indica que há coerência entre a fala das professoras e as propostas das instituições de ensino e afirma que o próprio modelo proposto pelas instituições de ensino, corroborando as Diretrizes, faz com que os futuros professores não questionem

suas perspectivas a fim de preservar interesses sociais estabelecidos. Tal conclusão destoa dos ideais encontrados nas teorias dos multiletramentos críticos.

### Quadro 12

Trabalho 12 (Tese)	Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: A formação de professores de língua inglesa e os documentos
Autor	Ruberval Franco Maciel
Características Epistemológicas	Macro contexto: Formação de professores de língua inglesa
	Micro contexto: A formação de professores de língua inglesa via dois documentos oficiais voltados para o segmento do ensino Médio (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul)
Estrutura investigativa	Pesquisador externo ao contexto
Foco investigativo	<b>Formação de professores de língua inglesa</b> <b>Diretrizes e resoluções educacionais</b> Letramento Formação colaborativa
Abordagem metodológica	Pesquisa narrativa; análise documental

**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nesse trabalho, o pesquisador buscou, partindo de documentos oficiais que orientam o currículo para o Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul, investigar a formação dos professores de Língua Inglesa. A fundamentação teórica traz aspectos de globalização, educação, letramentos, linguística aplicada, políticas linguísticas e filosofia. O pesquisador

utilizou gravações das interações que teve com três professoras durante o período de três anos como dados.

Diferentemente dos outros trabalhos selecionados para a análise final, a pesquisa de Maciel não trabalha com professores em formação inicial, e sim, com professores que já atuam na rede pública de ensino.

Ao discutir os documentos governamentais, Maciel constata a dificuldade de se implementarem as propostas contidas em tais documentos. O pesquisador constata que o fato de lançar documentos oficiais não garante sua aplicação em sala de aula. As professoras relatam que programas de educação continuada auxiliariam a compreensão de como proceder a aplicação das determinações contidas nos documentos oficiais.

Maciel reconhece que há poucas pesquisas em que se analisa a relação entre políticas educacionais e formação de professores, mais especificamente como tal relação é negociada e reconstruída no processo de implementação.

Em sua discussão sobre as políticas públicas para a formação de professores, Maciel não traz, em nenhum momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Pareceres ou as Resoluções.

Nesta etapa buscamos descrever os trabalhos que foram incluídos para a análise final através da Revisão Sistemática. Em seguida focalizaremos a análise nas considerações finais a fim de respondermos as questões de pesquisa.

## 10 ANÁLISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Iniciamos esta pesquisa com o intuito de investigar quais transformações as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram para a formação de professores de Língua Inglesa após os cursos de Licenciatura em Letras terem seus currículos reformulados.

Decidimos verificar se, da mesma forma que um problema sentido depois da reformulação do currículo de um curso de Letras em que trabalháramos proporcionou subsídios para pesquisa, outros pesquisadores foram motivados por problemas percebidos depois das reformulações curriculares de outros cursos de formação de professores de Língua Inglesa.

Nosso corpus de pesquisa foi, então, constituído por textos de divulgação científica como artigos, dissertações e teses. A fim de analisar as pesquisas, seus resultados e conclusões já realizadas sobre o tema, adotamos como método de pesquisa a meta-análise. Partindo de processo constante da meta-análise, a Revisão Sistemática, submetemos nosso corpus de pesquisa, então constituído por 163 trabalhos, a essa revisão. Esse processo gerou como resultado a manutenção de 12 trabalhos, os quais deveriam servir, em princípio, para encontrarmos respostas às perguntas de pesquisa que traremos mais uma vez a seguir:

a) O que revelam pesquisas publicadas sobre formação de professores de Língua Inglesa em relação à implantação das reformas curriculares propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>12</sup> nos cursos de Letras?

b) Quais desafios foram observados diante da adequação dos cursos de licenciatura em Letras às reformas curriculares?

A fim de respondermos estas perguntas buscamos, nos trabalhos selecionados para esta discussão, os subsídios necessários para atingirmos esse objetivo.

A tabela a seguir resume os trabalhos selecionados para a análise final e que foram descritos na seção anterior. Agrupamos os trabalhos a fim de seguir os passos determinados para a meta-análise para auxiliar na visualização das semelhanças e diferenças nos dados.

---

<sup>12</sup> CNE/CP n.o 1/2002

**Quadro 13: Resumo dos 12 trabalhos selecionados para a análise final.**

Resumo dos 12 trabalhos selecionados para a análise final						
Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos	
1	Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.	identidade profissional; objetivos e definição de conteúdos; prática de ensino e suas articulações; inserção de futuros professores em comunidades de prática; desenvolvimento de atitude investigativa para o professor; processo de reformulação curricular	<b>Flexibilidade;</b> <b>Competências;</b> Trabalho coletivo; <b>Autonomia;</b> Atitude investigativa	A necessidade da oferta de condições para que os alunos possam desenvolver as competências inerentes à profissão	A constituição de comunidades de prática ajuda a definir o perfil profissional, a seleção e organização curricular, a articulação entre os participantes do sistema educacional, prática de ensino e pesquisa.	A necessidade de constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores.
2	Formação de professores de inglês em nível universitário no Espírito Santo: uma avaliação através da voz de instituições, professores e estudantes.	a situação da formação de professores de inglês; avaliação global da formação de professores de Inglês;	Estágio; <b>Flexibilidade;</b> Proficiência ; <b>Competências</b>	As Coordenações não eram conhecedoras de documentos oficiais; Não há uma nova proposta de estrutura curricular, indicando que as exigências da legislação em vigor ainda não haviam sido plenamente implantadas	Há a premência de se implementar uma cultura de avaliação institucional para a melhoria do que está satisfatório, para que se possa alcançar uma formação universitária de qualidade	As instituições devem conhecer melhor a população de seus estudantes e professores a fim de identificar suas necessidades; Ampliar a cultura de pesquisa e de formação continuada junto a estudantes e professores; Incentivar seus professores a investigarem de que maneira os professores e os estudantes concebem o que é proficiência

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos	
3	Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo	construção de projetos pedagógicos de curso; propor possibilidades de superação; ampliar o debate para o pano de fundo da questão avaliar os efeitos de diretrizes curriculares	<b>Neoliberalismo;</b> <b>Autonomia;</b> <b>Flexibilidade</b>	A construção dos projetos pedagógicos da área de Letras, ainda não obteve o resultado almejado;	O plano de formar professores autônomos passa necessariamente pelo corpo docente responsável pelo curso	Identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e implicações; É preciso, também, empoderar os discentes nos processos decisórios; avaliações institucionais internas devem ser melhoradas progressivamente e transformadas em instrumentos de ações efetivas; Valorizar a carreira profissional docente
4	Reflexos das políticas itinerantes nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de letras	Apresentar conceitos que circulam em reformas educacionais e propostas curriculares; Discutir como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras trazem reflexos dessas políticas e quais suas implicações para a formação de professores de línguas.	<b>pós-modernidade;</b> <b>autonomia;</b> <b>descentralização;</b> <b>globalização;</b>	Não são encontradas nos documentos propostas definitivas para a elaboração curricular dos cursos de Letras; Como contemplar as incertezas no âmbito curricular;	A formação de professores de línguas deve estar voltada à capacitação, a fim de buscar “novas respostas” e transitar de um terreno “fixo” para um movediço, sobretudo a nos movimentar nesse espaço de incerteza, de ambivalência da pós-modernidade.	Incorporar, no plano educacional e nos currículos dos cursos de formação de professores discussões que os auxiliem a envolverem-se com temas como aqueles apresentados nos documentos.

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
5 O ensino de inglês em um curso de letras: o que revela um estudo longitudinal	Analisar a trajetória do ensino de língua inglesa em um curso através em um período de 60 anos;	<b>Competências</b>		No curso analisado, houve o acompanhamento dos principais pressupostos teóricos e de metodologias desenvolvidas para o ensino de LE propostas internacionalmente e foram observados movimentos constantes de adaptação, tanto organizacionais, quanto teóricos ou procedimentais.	Investigar em que medida as mudanças estruturais ocorreram em virtude de imposição legal ou de adequação à realidade acadêmica; Investigar os níveis de competência linguística dos calouros e compará-los aos níveis dos egressos para avaliar os resultados efetivos do curso; Ouvir os professores e alunos mais antigos e investigar a forma e as condições em que esses programas foram executados
6 A formação do professor de língua inglesa e a legislação: o caso do curso de letras – habilitação português-inglês da UFS	A formação inicial em Letras do professor de língua inglesa, frente à legislação que a ampara.	<b>Neoliberalismo;</b> <b>Flexibilidade;</b> <b>Competências;</b>	No contexto da educação superior o ensino de língua inglesa mostra-se problemático por uma série de razões, como o conhecimento prévio da disciplina, o reduzido número de horas dedicadas ao idioma estrangeiro e a forma como o conhecimento tem sido visto nas universidades.	A análise empreendida apontou para não somente uma formação deficitária em termos de oportunidades de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ambiente universitário, mas também e especialmente, uma inadequada formação do professor de inglês que passa a atuar sem a devida preparação acadêmica e sem oportunidades de maior desenvolvimento intelectual, com base em um pensamento crítico que pudesse levar os estudantes a refletir acerca de sua própria formação.	

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
7 A proficiência do professor de inglês como LE : uma análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos de três cursos de Letras	Níveis de proficiência em Língua Estrangeira (LE) considerados adequados para o professor ao final da graduação	<b>Autonomia;</b> <b>Flexibilidade;</b> <b>Competências;</b>	<p>Os agentes produtores das DCL e outras autoridades educacionais não fiscalizam efetivamente o resultado do processo de aprendizagem de LE nos cursos de Letras;</p> <p>Os dados das Diretrizes Curriculares não evidenciam perfis de proficiência em LE para o futuro professor;</p> <p>Muitas vezes os próprios professores formadores não estão suficientemente preparados para as disciplinas que lecionam</p>	<p>As DCL não trazem especificações de como deve ser constituída a proficiência em LE do professor ou de outro profissional da área;</p> <p>O processo de desenvolvimento do nível/ níveis de proficiência em LE para o professor (começar) a atuar adequadamente em situações de aprendizagem exigiria mudanças nos cursos de Letras</p>	O fim das licenciaturas duplas, e o ressurgimento do curso de Licenciatura Plena em Língua Inglesa ou Língua Portuguesa;

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
8 Cursos de Formação de Professores de Língua Estrangeira e o Paradigma Contemporâneo – Um Estudo de Caso	<p>Como estão preparando os professores para a prática docente, se faz isso em conformidade com os parâmetros teóricos contemporâneos para formação de professores de língua;</p> <p>Avaliação de que elementos devem estar presentes nos cursos de formação de professores de línguas</p>	<b>Competências;</b>		<p>O currículo e a estrutura dos cursos de Licenciatura não podem ser descritos como comunicativos ou como estando em consonância com a produção da teoria contemporânea para o ensino de línguas;</p> <p>Não é oferecida pela estrutura do curso de Licenciatura base sólida que deveria tornar os professores recém-formados aptos para praticar um ensino de línguas comunicativo;</p> <p>As professoras em formação não demonstraram conhecimento da distinção entre as competências constituintes da Competência Comunicativa e as Competências necessárias aos professores de línguas;</p> <p>Não há evidência clara de que as professoras em formação compreendam bem a natureza complexa da Competência Comunicativa e sua interrelação com as subcompetências;</p> <p>O currículo dos cursos de formação de professores não atende as demandas da prática profissional na contemporaneidade.</p>	<p>Estudos que garantam uma participação mais profunda e plena aos professores formadores, com o fim de conhecer suas opiniões, avaliações e sugestões para alcançar uma formação de professores de línguas, de fato, comunicativos;</p> <p>Estudo contrastivo entre IES diferentes, apontando que elementos funcionam bem em atender a demanda contemporânea para a formação de professores de línguas em determinadas instituições, de forma que estes elementos poderiam ser compreendidos e adaptados para diferentes IES</p>

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
9 O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa	Entender de que maneira o estágio supervisionado da Licenciatura em Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) contribui para a formação de um professor no modelo contra-hegemônico, categoria criada por Diniz-Pereira (2008), na perspectiva prática de formação docente		O fato dos estágios serem oferecidos na segunda metade do curso, segundo a Resolução CNE/CP 1/2002, tem levado os estudantes a verem os estágios curriculares de forma desarticulada da teoria, sendo interpretado como uma atividade independente, como um momento de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso somente nas últimas etapas, para o cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação.	Ainda prevalece uma dicotomia entre conteúdos de caráter específicos da área de Letras e conteúdos pedagógicos para ensino de língua; O estágio se limita a “hora da prática” e outros fatores como conhecimento das estruturas e organização dos campos de estágio deixam de serem relevantes. Ou seja, privilegia-se o espaço micro que é a sala de aula e o espaço macro, o ambiente escolar como um todo, passa quase despercebido;	Pensar em um planejamento a longo prazo para os estágios como no mínimo 04 semestres; Pontos a serem estudados: estabelecimento de relação concisa entre professores supervisores e orientadores, reestruturação dos relatórios de estágio, desenvolvimentos de convênio efetivo entre a universidade e as escolas, ampliação do conceito de professor reflexivo no estágio, reformulação dos objetivos das disciplinas de observação, discussão sobre metodologias de ensino de línguas nas escolas públicas, entre outros.

Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
10 Do sentido da contingência à contingência da formação: Um estudo discursivo da formação de professores de inglês	Investigar e analisar o funcionamento do discurso político-educacional e didático-pedagógico da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso de orientação pecheutiana e de conceitos de Foucault	<b>pós-modernidade;</b> Ambivalência; <b>Autonomia;</b> <b>Flexibilidade</b>	Muitos professores do ensino superior estão mais preocupados com a pós-graduação, fazendo com que os cursos de graduação sejam “tocados” como sempre foram, levando cada professor a ministrar sua disciplina da forma como acha que deve ser. Como contemplar as incertezas no âmbito educacional	Os modos de dizer acerca da formação de professores de inglês a tornam inatingível, distante, mitificada, com efeito de contingente; O aspecto da solidariedade docente parece inexistir ou é silenciado; A formação parece não dar conta de tal preparação, restringindo-se a despertar o desejo de continuar buscando novos meios de se pensar e agir no campo educacional.	Investimento em modos que estimulem maior aproximação e aumento de diálogos entre diferentes saberes educacionais para a melhoria da formação docente
11 Investigando as questões globais e locais de dois cursos de Letras - Inglês	Investigar a organização e a proposta dos cursos de Letras-Inglês de duas Instituições Particulares de Ensino Superior para identificar a adequação desses cursos à formação de professores que possam atuar nessas novas sociedades globalizadas, multiculturais, influenciadas pelas novas tecnologias da informação.	Globalização;		As propostas dos cursos analisados estão baseadas em um conceito monocultural, sugerindo-se que sejam apresentadas as manifestações reconhecidas e não as populares; É bastante reduzida a carga horária das disciplinas voltadas para a discussão de questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; Embora pareça que as instituições de ensino baseiem o ensino de língua em uma perspectiva social, isso apenas se torna pretexto para se ensinar gramática.	Promover debate sobre o currículo de Letras de instituições acadêmicas de pequeno porte, cuja preocupação seja criar condições para que os professores em formação ampliem, (re)construam os sentidos relacionados às questões globais e locais; à cultura, à língua, à formação de professores; ao papel da escola, do aluno, do professor considerando as imprevisibilidades nas sociedades.

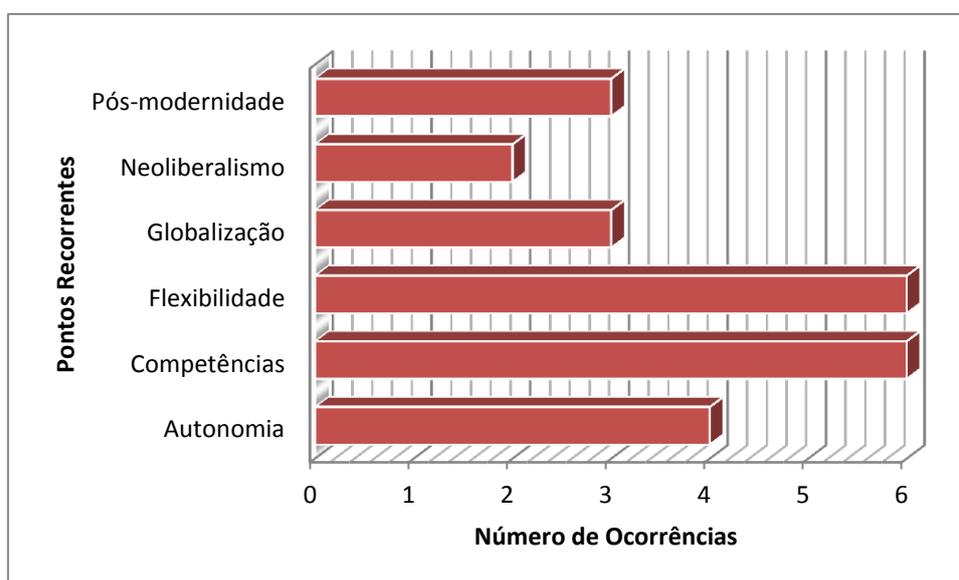
Título	Foco Temático	Pontos levantados ligados às DCN	Desafios	Conclusão	Encaminhamentos
12 Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: Formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais.	Investigar a formação de professores de língua inglesa via dois documentos oficiais voltados para o segmento do ensino Médio	Globalização; Pós-modernidade		A agência não se refere apenas à autonomia na escolha dos temas e na alteração dos conteúdos propostos pelo documento oficial, mas demonstra também o papel político das professoras em buscar agentes externos que possam colaborar com recursos financeiros para a aquisição de equipamentos para o uso de recursos midiáticos nas aulas de inglês, conforme relato da diretora adjunta.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos notar na tabela mostrada anteriormente algumas semelhanças nos trabalhos. Ao discutirem e analisarem as DCN, são abordados pontos em volta dos quais são desenvolvidas as análises dos documentos. Os pontos encontrados foram: Ambivalência, Atitude Investigativa, Autonomia, Competências, Descentralização, Estágio, Flexibilidade, Globalização, Neoliberalismo, Pós-modernidade, Proficiência e Trabalho Investigativo.

Ao agruparmos os trabalhos, encontramos recorrência de alguns desses pontos, como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 10: Pontos recorrentes**



**Fonte: Dados da pesquisa.**

Nos trabalhos em que o tema flexibilidade é abordado em suas análises, encontramos a constatação de sua importância na reformulação dos currículos, como apontam Catani et al (2001), devido às possibilidades que se apresentam para a elaboração do currículo e, conseqüentemente, para a mudança do perfil do futuro professor de Língua Inglesa.

Consideramos que a flexibilidade favoreça maior autonomia dos futuros professores ao permitir que participem da escolha de suas atividades, incluindo pesquisa e extensão. Além disso, a flexibilização na elaboração do currículo dos cursos permite adapta-los de modo a contribuir de forma mais direta à formação dos futuros professores ao incluir conteúdos e atividades que vão de encontro às suas necessidades e permitem que cheguem melhor preparados ao exercício de sua profissão.

O termo competências é encontrado em 6 dos 12 trabalhos e percebemos que as DCN adotam uma visão mais generalista em relação ao termo utilizado em seu texto, ao passo que os pesquisadores dos trabalhos analisados destacam os avanços nos estudos das competências específicas para o professor de língua inglesa. Acreditamos que poderia haver maior especificidade nas DCN quando da descrição das competências necessárias à formação do licenciado em Letras no que diz respeito às competências necessárias à formação do professor de língua inglesa.

Quanto à autonomia, percebemos convergência nos trabalhos com relação à liberdade de escolhas do futuro professor em relação à sua formação como autonomia pré-serviço e também autonomia do professor em serviço com poder de articular saberes e tomar decisões informadas quanto à sua atuação profissional. Há discussões sobre a autonomia institucional ligada à questão da flexibilidade na elaboração dos currículos.

Os três outros termos encontrados, o pós-modernismo, a globalização e o neoliberalismo, podem, de acordo com nossa interpretação, fazer parte de uma mesma discussão, uma vez que os trabalhos em que esses termos são abordados a fim de analisar as DCN, vinculam as mudanças ocorridas no mundo e, conseqüentemente, no Brasil nos campos político e geográfico com as propostas encontradas nas DCN. Fica evidenciada a impossibilidade de desvincular as mudanças propostas para a educação em nosso país abordadas nos documentos governamentais das tendências ideológicas atuais que apontam para a desregulamentação do Estado, a responsabilização do indivíduo e o emergir das incertezas e das contingências, o que faz com que os futuros professores tenham que produzir seu próprio conhecimento, uma vez que não há mais a noção de conhecimento pronto, imutável e generalizável.

Entre os trabalhos selecionados, podemos encontrar alguns desafios apontados pelos pesquisadores relacionados ao contexto (cursos, professores e alunos) em que a pesquisa foi realizada e aos documentos analisados em suas pesquisas.

Em relação ao contexto, podemos notar desafios relacionados a condições de espaço, como: a falta de oportunidades para a prática dos futuros professores; tempo insuficiente para o aprendizado de língua inglesa; estágio supervisionado desarticulado das teorias trabalhadas no curso; falta de conhecimento dos documentos pelos coordenadores; e a falta de preparo de professores formadores; professores desinteressados em ministrar aulas para a graduação.

Em relação aos documentos, notamos: a falta de estrutura curricular, evidenciando a não implementação no currículo da legislação em vigor; a ausência de propostas definitivas para a elaboração do currículo nos cursos de Letras; a falta de fiscalização do Estado a fim de

verificar o resultado do processo de aprendizagem de língua estrangeira nos cursos de Letras; a ausência dos perfis de proficiência em língua inglesa para o futuro professor; e como contemplar as incertezas ocasionadas pela implementação das DCN no âmbito curricular.

Ao analisarmos as conclusões encontradas nos trabalhos selecionados, podemos perceber um cenário geral em que há muito a ser feito. Dividimos as conclusões dos pesquisadores em dois grupos, conclusões institucionais e pessoais.

Em relação às conclusões sobre aspectos institucionais, encontramos: a constatação de formação deficitária e inadequada do futuro professor; a falta de base sólida na estrutura dos cursos analisados; inadequabilidade do currículo quanto às demandas da prática profissional para o futuro professor; dicotomia entre conteúdos específicos da área de Letras e conteúdos pedagógicos; a limitação do estágio supervisionado; a carga horária disponibilizada para discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem é reduzida e se mostra insuficiente; exemplos de ensino tecnicista e tradicionalista; dificuldade de se atingirem as determinações contidas nas DCN; dificuldade em lidar com as incertezas e a contingência durante a formação de professores; e a necessidade de mudança nos cursos de Letras a fim de aprimorar o desenvolvimento de níveis de proficiência em Língua Inglesa para o futuro professor.

Em relação às conclusões sobre aspectos pessoais, encontramos: a falta de conhecimento de professores formadores e professores em formação; a falta de cooperação e solidariedade docente; e a falta de níveis de proficiência aceitáveis para o futuro professor de Língua Inglesa.

Outra categoria utilizada a fim de agrupar os trabalhos foi a de encaminhamentos e propostas para pesquisas futuras.

Como podemos perceber na compilação das conclusões dos pesquisadores dos trabalhos selecionados para esta análise, houve a constatação de problemas, dificuldades e deficiências tanto nas instituições de ensino pesquisadas quanto nos agentes do processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores de Língua Inglesa.

Nesse cenário que se mostra em relação à formação do professor de Língua Inglesa, encontramos nos trabalhos analisados encaminhamentos para intervenção nos cursos e encaminhamentos para mais pesquisas sobre o tema.

Em relação à intervenção, encontramos como sugestões: maior conhecimento das instituições das reais necessidades dos futuros professores; ampliação da cultura de pesquisa e formação continuada; dar maior poder de decisão aos alunos (futuros professores) nos processos organizacionais dos cursos; implementar cultura de avaliação institucional interna; incorporar explicitamente no currículo dos cursos de Letras discussões e reflexões; extinguir

as duplas licenciaturas e o retorno das licenciaturas plenas; um planejamento a longo prazo para os estágios; desenvolvimentos de convênio efetivo entre a universidade e as escolas; ampliação do conceito de professor reflexivo no estágio; reformulação dos objetivos das disciplinas de observação; maior aproximação e ampliação de diálogos entre diferentes saberes educacionais; estabelecimento de relação concisa entre professores supervisores e orientadores, reestruturação dos relatórios de estágio; a constituição de comunidades de prática que unam os futuros e os atuais professores, mediados pelos formadores; uma participação mais profunda e plena aos professores formadores.

Em relação a encaminhamentos para pesquisas futuras, encontramos: discussão sobre metodologias de ensino de línguas nas escolas públicas; estudo contrastivo entre distintas instituições educacionais, apontando quais elementos funcionam bem no atendimento a demanda contemporânea para a formação de professores de línguas em determinadas instituições, de forma que estes elementos poderiam ser compreendidos e adaptados para diferentes instituições; investigar em que medida as mudanças estruturais ocorreram em virtude de imposição legal ou de adequação à realidade acadêmica; investigar os níveis de competência linguística dos calouros e compará-los aos níveis dos egressos para avaliar os resultados efetivos do curso.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa seção, apresentaremos as respostas às questões de pesquisa, além das limitações deste estudo e considerações finais.

### Questão 1:

O que revelam pesquisas publicadas sobre formação de professores de Língua Inglesa em relação à implantação das reformas curriculares propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>13</sup> nos cursos de Letras?

Pudemos constatar que as Diretrizes exercem influência nos currículos e ementas dos cursos analisados pelos pesquisadores no que diz respeito às adequações necessárias dos currículos para alinharem-se a elas, exercendo influência direta nas escolhas dos objetivos traçados nos currículos dos cursos e na criação de disciplinas que contemplem vários pontos do documento governamental. A questão do estágio supervisionado é outro exemplo de como foi necessária a reformulação dos currículos dos cursos de Letras de modo a seguirem as determinações das Diretrizes.

Um ponto inesperado encontrado nas análises dos pesquisadores foi a incongruência entre o discurso contido nas Diretrizes e a função exercida pelas mesmas. Enquanto no discurso encontram-se exemplos de ideais pós-modernos, como a recomendação do diálogo entre as partes envolvidas no processo de formação do professor e a flexibilidade a fim de possibilitar a adaptação e conseqüente adequação dos cursos a diferenças regionais e contextuais, a imposição das Diretrizes contradiz seu próprio discurso.

### Questão 2:

Quais desafios foram observados diante da adequação dos cursos de licenciatura em Letras às reformas curriculares?

Nos trabalhos analisados, os pesquisadores tratam a formação de professores de forma prescritiva partindo dos currículos reformulados. Há, no entanto, pesquisadores que buscam verificar, através de relatos dos professores em formação, qual a influência das Diretrizes na

---

<sup>13</sup> CNE/CP n.o 1/2002

formação desses professores. Nos trabalhos que buscam analisar a relação entre as reformas curriculares e o processo de formação dos professores, os pesquisadores constataram que as mudanças determinadas nas Diretrizes não podem ser percebidas nas falas dos futuros professores, que, em alguns casos, mostram insatisfação com os conteúdos ministrados nos cursos, e em outros, concordam com a proposta do curso sem questionarem o modelo instituído.

Conseguimos constatar que faltam pesquisas com foco na análise da relação “direta e explícita” entre os currículos elaborados para os cursos de Licenciatura em Língua Inglesa e seus impactos na formação do professor.

Em relação aos possíveis desafios advindos da reformulação dos currículos, encontramos a não observação de alguns itens das Diretrizes no currículo pela *dificuldade de se implementar um currículo que incorpore as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, isto é, um currículo mais flexível* (Almeida e Miccoli, 2006, p. 13-14).

Percebemos aqui uma limitação deste estudo devido à metodologia de pesquisa adotada. Com o intuito de sistematizar a revisão bibliográfica, e ao seguir os protocolos determinados para a realização da meta-análise, foi preciso utilizarmos termos para a inclusão e exclusão de trabalhos para a análise final. Os termos escolhidos para a inclusão de trabalhos devem alinhar-se às questões de pesquisa a fim de selecionar aqueles trabalhos que trarão subsídios para que as questões sejam respondidas. Acreditamos que a Revisão Sistemática aplicada limitou significativamente o número de trabalhos, embora tenha sido relevante para manutenção do foco no que se refere às Diretrizes Curriculares.

Pensamos que a utilização da meta-análise é viável para pesquisas sobre formação de professores de Língua Inglesa. Porém, diferentemente do que ocorre em outras áreas do conhecimento, faz-se necessária a criação de bancos de dados continuamente atualizados a fim de facilitar e agilizar a utilização desses dados. Outro ponto importante para a criação desse banco de dados é o fato de, ao se terem os dados categorizados por outros pesquisadores, tanto essa categorização quanto a inserção dos dados no banco não apenas se tornam mais rápidas como também mais confiáveis.

Encontramos, durante a fase de leitura, estudo e análise dos trabalhos que compõem o corpus geral desta pesquisa, vários indícios de conceitos encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A maioria dos trabalhos não incluídos na análise final aborda a questão de formação de professores, mas não há referência explícita aos documentos governamentais ou o foco dado ao trabalho era outro. Indagamos se o contexto foi

diretamente influenciado por essas pesquisas, que abordam conceitos encontrados nas Diretrizes, e pelas determinações das mesmas ou se a discussão desses conceitos reflete transformações ocorridas na sociedade no decorrer do período de 2003 a 2014.

A formação de professores de Língua Inglesa necessita ser compartilhada por docentes e discentes em um processo de constante atualização e adaptação. Também se faz necessária a participação da escola e da sociedade para que esse processo se realize completamente.

O cenário apresentado pelos dados mostra muitos desafios encontrados pelos pesquisadores e ainda muito a ser melhorado na relação entre as propostas do Estado e a aplicação prática na formulação e administração dos currículos dos cursos de formação de professores de Língua Inglesa.

A flexibilidade proposta pelas DCN transforma os professores em protagonistas de sua prática, sendo necessário, no entanto, que estes desenvolvam competências que permitam refletir de maneira informada e, que possam assim, tomar as decisões necessárias.

Entretanto, de acordo com os dados analisados, a proposta de melhoria promovida pelas DCN não se verifica de maneira relevante na qualidade dos cursos, reduzindo-se, em um primeiro momento, a uma organização que visa a atender aos pontos abordados nas DCN relacionados à distribuição de carga horária na grade curricular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. (org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa, n. 9. p. 9-19, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2007. 111 p.

\_\_\_\_\_. O Professor de Língua (s): Profissional, Reflexivo e Comunicacional. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 3, n.1, 2004.

\_\_\_\_\_. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org) Saberes em português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação Campinas: Pontes, 1999.

BACHMAN, L.F. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990

BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi.] 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2004

\_\_\_\_\_. Estética da Criação Verbal. [Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Interação Verbal. In: Marxismo e Filosofia da Linguagem. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981

BARCELOS, A. M. F. (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte in: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n.1, pp. 71-92.

\_\_\_\_\_. (2003). Beliefs about SLA: new research approaches. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer academic publishers.

\_\_\_\_\_. (2003). As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos, in: GIMENEZ, T. (org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI.

\_\_\_\_\_. (2004a). Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas* in: *Linguagem Ensino*, Vol. 07, no. 1. pp. 123-156 Pelotas: Educat.

\_\_\_\_\_. (2004b). Ser professor de Inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras in: ABRAHÃO. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editora.

BARCELOS, A. M. F. e KALAJA, P. (2003a). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer academic publishers.

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. Tese de Doutorado em linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2001.

\_\_\_\_\_. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L.(Orgs.) *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas-São Paulo, SP: Pontes Editores, p. 127-156, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 492/2001 homologado em 04/07/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Para os Cursos De Letras. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1802Letras.doc>> Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: 29 de janeiro de 2009

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999. 353 p

CARDOSO, T. M. L. Interação verbal em aulas de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002. Tese. Universidade de Aveiro. Portugal. 2007.

CASTRO, A. A. Revisão sistemática e meta-análise. 2001. Disponível em: <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>; acesso em 23 de junho de 2012.

CASTRO, A.A.; SACONATO, H.; GUIDUGLI, F; CLARK, OAC. Curso de revisão sistemática e meta-análise [Online]. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP; 2002. Disponível em: URL: <http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise>; acesso em 23 de junho de 2012.

CATANI, A., OLIVEIRA, F. J. & DOURADO, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXII (75), 67-83. Recuperado em 13 fevereiro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>

CELANI, M. A. A., MAGALHÃES, M. C. C. (2002). Representações de professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da., BASTOS, L. C. (orgs.). Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CHEN, T.; TURNER, S. 2001 A Qualitative meta-analysis on web-based distance learning in higher education: a grounded theory approach. Disponível em: <http://faculty.ksu.edu.sa/manal.m/DocLib2/Qualitative%20Meta%20Analysis%20on%20Web%20Based%20Distance%20Learning%20in%20Higher%20Education.pdf>; acesso em 23 de junho de 2012.

CHRISTIE, F. H. Classroom discourse analysis. London; New York: Continuum, 2002. Construção de Identidades” In: CORACINI, M.J. (org.), IDENTIDADE & DISCURSO. Campinas:

CONTRERAS, José. Autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 2002

CORACINI (1995) M. J. R. R. (org). O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira. Campinas, Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DELEUZE, G. Lógica do sentido. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DENBY T.; GODFREY M, The methodology of systematic reviews: conception of the process. Centre for Health and Social Care, Institute of Health Sciences and Public Health Research, University of Leeds; 2006. (Report, 63p.).

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativob: uma reexposição. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. Experiência e educação; Trad de Anísio Teixeira. 2. ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIAS, R. E.; Competências - um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO :Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001, Caxambu - MG. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO :Intelectuais, conhecimento e espaço público. Petrópolis - RJ: Editora Vozes Ltda., 2001. v. 01. p. 105-106

DICK, B. Grounded Theory: a thumbnail sketch. 2005. Disponível em: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>; acesso em 20 de fevereiro de 2012.

EGGINS, S. An introduction to Systemic Functional Linguistics. London: Pinter, 1994.

\_\_\_\_\_.; SLADE, D. Analysing casual conversation. London; Washington: Casell, 1997.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FIDALGO, S.S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão socioescolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.

FOUCAULT, M. (2004) *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7ª ed.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. *A construção da identidade profissional docente*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2004, vol.24, n.2, pp. 14-23. ISSN 1414-9893

GARCIA I. T. S. e KRUGER V., *Implantação das diretrizes curriculares nacionais para formação de professores de química em uma instituição federal de ensino superior: desafios e perspectivas*. In: *Quim. Nova*, Vol. 32, No. 8, 2218-2224, 2009

GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: António Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GASQUE, K.C. G. D. *Arcabouço conceitual do letramento informacional*. *Ci. Inf.*, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010

GATTI, B.A. "O professor e a avaliação em sala de aula". In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas nº27, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

GARQUE, K. C. G. D. Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (org.) *Métodos para a pesquisa em Ciências da Informação*. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 107-142.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 173-182.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L.I.S.; SILVA, K.A. (orgs). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes e ALAB, 2013, p. 41-54.

\_\_\_\_\_. (Org) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L.I.S.; SILVA, K.A. (orgs). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes e ALAB, 2013, p. 41-54.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GLASS, G. Primary, secondary and meta-analysis of research. *The Educational Researcher*. 1976, p. 3-8.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Antônio Nóvoa (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GREGOLIN, Rosário. "Discurso e mídia: a cultura do espetáculo". São Carlos: Editora Claraluz, 2004.

\_\_\_\_\_. Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. (1999) "Leitura e funcionamento discursivo do livro didático" In: CORACINI,

GRIGOLETTO, M. (2003) “O Discurso do Livro Didático de Língua Inglesa – Representações e HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, n 2003.

HALLIDAY, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold, 1985

\_\_\_\_\_. Language Structure and Language Function In: LYONS, J. New Horizons Linguistics. London: Pinguin Books. p. 140 – 165, 1970.

HUNT, M. How science takes stock: the story of meta-analysis. USA: Russell Sage Foundation, 1997

KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. Texto, Contexto, Enfermagem. Florianópolis, 2008, out-dez, p. 771-778.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Working with discourse. London; New York: Continuum, 2003.

MASSON, G. As Relações entre a Agenda Pós-moderna e os Fundamentos das Políticas de Formação de Professores no Brasil. In: arquivos analíticos de políticas educativas Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue. Volume 19 Número 19 10 de Julho 2011 ISSN 1068-2341

McNAMARA, T. Language testing. Oxford: Oxford University Press, 2000

MELLO, D. M. Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências: Buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de Língua Inglesa do Curso de Letras, 2004, Tese de Doutorado, PUC-SP

MENDES C. L., PRUDENTE P. L. G.. O currículo de formação dos cursos de educação física: novas rupturas ou antigas continuidades? Cláudio Lúcio Mendes Paola Luzia Gomes Prudente. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 70-84, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MIZUKAMI, M. da Graça N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002

MOITA-LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). Profissão Professor. 3ª ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Hermes e bonecas russas: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria prática na formação docente. 249f. Tese (Programa de Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG). Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>

ORLANDI, Eni. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. Aplied: Ensino e pesquisa, Aplied/Fapemig, Uberlândia, n. 1, p.9-17, 1997. Disponível em: [www.veramenezes.com/ensino](http://www.veramenezes.com/ensino). Acesso em: 02 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A www e o ensino de inglês. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. v. 1, n1, 2001. p.93-116. Disponível em: [www.veramenezes.com/ensino](http://www.veramenezes.com/ensino). Acesso em 10 de jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

\_\_\_\_\_. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (Advanced Research English Series)

PATERSON, B. L.; CANAM, C.; JILLINGS, C.; THORNE, S. E. Meta-study of qualitative health research: a practical guide to meta-analysis and meta synthesis. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001

PÊCHEUX, M. (1975) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. (1990) *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes. (trad. Eni Orlandi)

PENNINGTON, M. C. *Teacher identity in TESOL*. QuiTE. England, 2002. Disponível em:  
PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. *10 Novas Competências para Ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a

RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconstrução radical?* In: SIGNORINI, I. (org.) *Linguagem e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos de uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 213-230.

RODRIGUES, C. *A abordagem processual no estudo da tradução: uma meta-análise qualitativa*. *Cadernos de tradução, Florianópolis*, v. 10, p. 167-213, 2002.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira*. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCHON, D. (2000): *Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed: Porto Alegre

\_\_\_\_\_. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. pp.79-91. SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. USA: Basic Books Inc, 1983

SCHMIDT, A.; CARLESSO, D.; TOMAZETTI, E. M. Formação de Professores em algumas Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação Confluências. Santa Maria: FACOS - UFSM, 2006.

SERRANI, S. (1993) A Linguagem na Pesquisa Sociocultural. Campinas: Editora da Unicamp. (2ª ed.1997).

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, 29.2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, E. M. F. e MARTINS, A. M. G. S. (2012) Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura: Pesquisa, Extensão e Docência. In: Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 8, n. 13 p. 143-156, 2012

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques. Newbury: SAGE, 1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. Metodologia da Teoria Fundamentada. 1997. Traduzido por Frederico José Andries Lopes. Disponível em: STRAUSS, A.; CORBIN, J. Metodologia da Teoria Fundamentada; acesso em 28 de outubro de 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAROZZI, M. O que é grounded theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009. As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado. Paris, UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, de 05 a 09 de março de 1990.

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998.

USHER, R.; EDWARDS, R. Postmodernism and education. London: Routledge, 1994.

VELOSO, N. T. F. COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RASTROS E VISIBILIDADES. Dissertação de Mestrado, sob orientação de BUJES, M. I. E. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, 2005

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 131-152.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994

WOLF, F. M. Meta-analysis: quantitative methods for research synthesis. Newbury Park, CA: Sage, 1986.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva & Grounded T heory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. Revista Internacional de Psicologia. 2005. n. 3; p. 1-8

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, nº220, pp.44-49, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. . Educating Reflective Teachers for Learner Centered Education: Possibilities and contradictions. In: GIMENEZ, T. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

ZIMMER, L. Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. J. Adv. Nurs. 2004. Fev; p. 311-318.

## BIBLIOGRAFIA CONSTITUINTE DO CORPUS

ABRAHÃO, M. H. V. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/122377>>.

ABREU-E-LIMA, D. M. (2006) Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua (s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. UNICAMP

ALENCAR, M. N. Avaliação e produção colaborativa de material didático: Uma proposta para a formação continuada de professores de LE (2006) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Ano 3, n. 1. Brasília: UnB, 2004.

ALMEIDA, C. S. MICCOLI, L. S. Formação de professores de inglês em nível universitário no Espírito Santo: uma avaliação através da voz de instituições, professores e estudantes. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2006, vol.6, n.2, pp. 163-184. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200008>

ALVES, J. V. Uma experiência no ensino do inglês: reflexões de uma professora sobre sua prática. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ANDRADE, E. R. (2008) Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa UNICAMP

ARAÚJO, A. C. N. Cursos de formação de professores de língua estrangeira e o paradigma contemporâneo: um estudo de caso. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ARAÚJO, A. d. O. G., MEDRADO, B. P. (2010). Trabalho docente: Representações discursivas de duas professoras de língua inglesa. Universidade Federal da Paraíba

ARAÚJO, A. S. Literatura inglesa e norte americana e formação de professores em universidades particulares. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07082007-151743/>>. Acesso em: 2015-11-15.

ARAÚJO, N. M. A relação entre teoria e prática e a formação do professor de língua estrangeira (inglês): Processos identitários (2006). Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Uberlândia

ARRUDA, B. F. B. P. Formação de professores em um curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa em contexto virtual: as relações estabelecidas no fórum de

discussão (2012) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

ARTUZZO, C. Z. A Constituição Identitária do Professor de Língua Estrangeira Frente à Formação Continuada On-line. (2011) Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

ATAYDE, Rodrigo Florêncio de. As TICs no processo de formação de professores de língua estrangeira: crenças de uma professora e de seus alunos de graduação. 2010. 119 f. +. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91182>>.

AUDI, L. C. C., GREGÓRIO, R. M., CRISTÓVÃO, V. L. L., DAMIANOVIC, M. C. (2010). Eu me sinto responsável: Os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. 2010.

BAPTISTA, Janara Barbosa. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2014, vol.14, n.3, pp. 533-552. Epub June 17, 2014. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000017>

BARBOSA, N. F. M. O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa (2013) Programa de Pós-Graduação em Educação UFOP

BARBOSA, S. M. A. D., ALMEIDA FILHO, J. C. P. d. (2009). Perfis variados de competência lingüístico-comunicativa numa LE (Inglês) e seu impacto no ensino de línguas.

BARCI, M. S. T. Investigando Alunos Professores de um Curso de Letras: Suas Crenças e Expectativas sobre Serem Professores de Inglês. (2006) Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, da Universidade Federal de Santa Catarina

BATISTA, L. O. Tecendo teias complexas em curso online para futuros professores de inglês (2012) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

BENGEZEN, V. C. Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de Língua: Avaliação do Exame Nacional de Letras. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 81-105, 2003.

BOMFIM, B. B. S. B. Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008

BONVINO, M. A. B. Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa. 2010. 364 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103515>>.

BORGES, S. S. Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de licenciatura em Letras da UEPG (2012) Programa de Pós-graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade UEPG

BRESOLIN, A. R. O professor de línguas em formação: Uma experiência reflexiva com blog (2011) Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. UFMT

CALVO, L. C. S. Reflexões sobre a prática constituída de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos (2013) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

CAMARGO, G. C. Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: Elementos para um construto (2011) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

CAMARGO, G. P. Q. P. Exame Internacional para Professores de Inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

CAMPOS, A. G. Fragmentos de identidades em (dis)curso. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013. 123 f.

CARVALHO, A. B. d., GIMENEZ, T. N., FONTES, M. C. M. (2005). A formação docente para o uso da internet no ensino da língua inglesa: Um processo de construção de significados. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

CASTRO, M. F. F. G. Da formação pré-serviço à prática em-serviço do professor de língua inglesa: a falta constitutiva. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.1, pp. 185-204. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100013>.

CASTRO, S. T. R. Formação docente no trabalho com gêneros textuais na graduação em letras: construindo a relação entre a aprendizagem e o ensino em aulas de línguas. *Ling. (dis)curso* (Impr.) [online]. 2010, vol.10, n.3, pp. 661-681. ISSN 1518-7632. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322010000300011>.

CLAUS, M. M. K. A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios. 2005. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2004, vol.43, n.2, pp. 264-286. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132004000200005>.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Rev. bras. linguist. apl.*, 2012, vol.12, no.4, p.911-932. ISSN 1984-6398

COSTA, J. S. Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa. 252 f. 2008. Tese de Doutorado (Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008

COSTA, M. A. M. Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11092008-175900/>>.

COSTA, M. A. M. Reflections of the traveling policies in the guidelines for language and literature programs. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 41-60, mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982014000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 nov. 2015. Epub 20-Dez-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000028>

CRISTOVÃO, V. L. L.; CABRAL, V. N. Podcasts: características nas produções de professores em formação continuada. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, p. 189, 2013.

CUNHA, E. G. “Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários”. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CUNHA, R. C. (2014) Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês UFSCAR

DANIEL, F. G. A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão. 2009. 317 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103530>>.

DIAS, É., Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Biociências, L. e. C. E. (2011). Avaliação: Meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula. São José do Rio Preto: [s.n.].

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Rev. bras. linguist. apl.*, 2012, vol.12, no.4, p.861-881. ISSN 1984-6398

DUARTE, M. S. English Teachers Continuing Education in Brazil: critical reflexive practice in focus. 2011. 118 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011

DUBOC, A. P. M. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/>

ÉDINA, A.C. B. Identidade e hibridismo: discutindo a condição aluno- professor no estágio supervisionado em língua inglesa (2012) UFPR

EMIDIO, D. E. Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar (2007) Programa de pós-graduação e Linguística. Universidade Federal de São Carlos

FADINI, V. S. A. Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês (2013) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

FARIA, F. A. T. O desenvolvimento da competência comunicativa a partir da instrução explícita de pronúncia em um curso de formação continuada de professores de línguas. 2010. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010

FARIA, M. D. A. As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras-Português-Inglês (2013) Programa de Pós-graduação em Letras UFV

FERNANDES, A. M. A Metalinguagem e a precisão na proficiência oral de duas professoras de inglês como língua estrangeira. 2011. 225 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93888>>.

Fernandes, K. A., Duran, M. C. G., Bahia, N. P., & Chizzotti, A. (2008). PROFESSORES DE INGLÊS: TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL. Universidade Metodista de São Paulo.

FERNANDES, V. L. D. As Crenças e Práxis de Professores de Língua Inglesa em Formação e o Aprendizado Autônomo. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005

FREITAS, V. A. B. O professor de língua estrangeira: da reprodução das teorias estudadas à invenção de saídas singulares. 2013. 267 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013

FURTADO, C. P Saberes para um Ensino Bilíngue na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás; orientação: Iria Brzezinski. Goiânia, 2007

GAFFURI, P. Rupturas e continuidades na formação de professores: Um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL (2012) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

GALLARDO, B. C. Comunicação transnacional no facebook: Uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação (2013) UNICAMP

GIANINI, Z. M. O ensino de inglês em um curso de Letras: O que revela um estudo longitudinal (2009) UNICAMP

GIMENEZ, T. N., CRISTOVAO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 85-95. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>.

GREGGIO, S.; SILVA, M.; DENARDI, D. A. C. GIL, G. Systematizing studies in the area of language teacher education at the English Graduate Program at Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.9, n.1, pp. 245-263. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982009000100012>.

GRIGOLETTO, M. (2003). Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a Língua Inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (41): 41: 39-50, Jan/Jun

GUANDALINI, E. O. O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira (Inglês). 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online] 2014, 14 (Enero-Marzo) : [Date of reference: 15 / noviembre / 2015] Available in: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339831530008>> ISSN 1676-0786

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10243>

IALAGO, A. M., ALMEIDA, J. S. D., Duran, M. C. G., & Souza, C. P. d. (2007). *FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CURSO LIVRE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*. Universidade Metodista de São Paulo

IFA, S. 2006. A Formação Pré-Serviço de Professores de Língua Inglesa em uma Sociedade em Processo de Digitalização. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

JESUS, D. N. S. A construção de significados sobre letramento e seus recentes estudos durante a formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira (2012) Programa de Pós-graduação em Linguística UFSCar

JORDAO, C. M. FOGACA, F. C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.12, n.3, pp. 493-510. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000300004>.

KADRI, M. S. Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores. Degree: 2010, Universidade Estadual de Londrina

KANEKO, M. S. M. Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem 116 f . Programa de Pós-graduação em Linguística Universidade Federal de São Carlos (2008)

KANEKO-MARQUES, S. M. O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial (2011) UNESP

KINDERMANN, C. A. E. Nova interface pedagógica: linguística de corpus + multiletramentos na formação do professor de língua inglesa. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-26052011-134021/>

KOBREN, R. D., TESCAROLO, R. (2006). Estrangeiro de si mesmo: A formação do professor não-nativo de língua inglesa e sua prática na universidade. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

LEAL, M. R., BUENO, J. F. (2003). A formação do professor de língua inglesa para atuar no ensino fundamental. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 45-56. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200003>

LIMA, N. D. S. PESSOA, R. R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.10, n.1, pp. 249-269. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100013>

LISBOA, M. F. G. (2007) A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas. Instituto de Estudos da Linguagem Unicamp

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 941-962. Epub Aug 16, 2013. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000013>.

LOPES, L. M. Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico (2013) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

LUCAS, P. O. A Trajetória de uma professora de leitura em LE repensando sua prática de ensino: contribuições para a formação do profissional reflexivo. 2008. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas

LUVIZARI, L. H. Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública. 2007. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93918>>

LUZ, L. T. A. Crenças sobre escrita e seu ensino: Implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira. UEL, 2006.

LUZ, L. T. A. Discutindo o conceito de crenças na formação inicial do professor de línguas: reflexões sobre um conceito em consolidação. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2007, vol.46, n.2, pp. 247-262. ISSN 0103-1813.

MACIEL, R. F. Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08112013-102019/>

MAITINO, L. M. Crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública: contribuições para formação continuada. 2007.

200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93895>>

MARCELINO, R. G. A proficiência do professor de inglês como LE: Uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras (2010) UNICAMP

MARTINS, T. H. B. Subsídios para a Elaboração de um Exame de Proficiência para Professores de Inglês. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas:UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005, 115 pags

MASIERO, S. S., SCHEIDE, T. d. J. F., SOUZA, R. J.; PARISOTTO, A. L. V. (2010). A formação continuada de professores de inglês por meio de tecnologias e a mudança na prática docente. Universidade do Oeste Paulista.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2013, vol.13, n.4, pp. 1107-1130. Epub Dec 20, 2013. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2009, vol.9, n.1, pp. 307-328. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>.

MEIRELES, A. J. Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras. 2010. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. <http://hdl.handle.net/10482/7395>

MEJIA, M. N. A.; RODEA, M. C.; CASTRO, H. M. S. G GONZALEZ, L. H. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2007, vol.7, n.1, pp. 183-206. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000100010>.

MELLO, D. M. Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras (2004) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

MOREIRA, V. Um estudo comparativo de instrumentos e procedimentos na investigação de crenças de professores de inglês: foco na formação reflexiva. 2008. 190 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90332>>

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol.49, n.1, pp. 205-221. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100014>.

NASCIMENTO, C. D. Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012

NASCIMENTO, L. N.; ARANHA, M. L. M. (2010). A Formação do Professor de Língua Inglesa e a Legislação: O caso do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS. Universidade Federal de Sergipe.

NASCIMENTO, N. Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20012009-160329/>>.

NOGUEIRA, M. O. S. Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas. 2011. xvi, 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NOGUEIRA, T. F. Discurso e leitura: concepções e imagens de futuros professores de língua estrangeira. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-084951/>>. Acesso em: 2015-11-15.

OLIVEIRA, A. K. C.; ARANHA, M. L. M. (2008). Formação de Professores para o Uso das Tecnologias: O caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju São Cristóvão/SE 2007. Universidade Federal de Sergipe.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2010, vol.10, n.1, pp. 227-248. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000100012>.

OLIVEIRA, A. P. F. A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor. (2011) Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

OLIVEIRA, R. M. R. O ensino de língua estrangeira (inglês): as relações entre as crenças e as práticas pedagógicas. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

OLIVEIRA, R. S. Por uma prática reflexiva no ensino de línguas estrangeiras: saberes e diálogos. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-25102010-163613/>>.

ONO, F. T. P. Representações sociais de uma professora de língua inglesa em um contexto público sul-mato-grossense. – São José do Rio Preto: [s.n.], 2007. Disponível em:[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/ono\\_ftp\\_me\\_sjrp.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brp/33004153069P5/2007/ono_ftp_me_sjrp.pdf)

ORTALE, F. L. DURAN, SANCHES, M. A linguagem de sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. Trab. linguist. apl. [online]. 2009, vol.48, n.1, pp. 87-98. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000100007>.

ORTEGA, L. M. O Moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira (2012). Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos UNESP

Ortenzi, D. I. B. G., T. N. G., Heberle, V. M., Carelli, I. M., Cristóvão, V. L. L., & Mateus, E. F. (2007). A produção coletiva de um material pedagógico para a prática do ensino de inglês. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

OSS, D. B. Educação linguística e formação de professores de inglês. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 677-709. Epub Sep 03, 2013. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000016>.

PASSONI, T. P. Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: contribuições para a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010

PEREIRA, A. M. A linguagem docente na construção conjunta de leitura em inglês (2008) Universidade de Taubaté

PERILLAT, L. H. G. A Formação Inicial do Professor de Inglês: O Olhar do Aluno. (2011) Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUCSP

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. Trab. linguist. apl. [online]. 2009, vol.48, n.1, pp. 53-69. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000100005>.

PICONI, L. B. P. Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão (Masters Thesis in Language Studies). Londrina: The State University of Londrina, 2009

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês). Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 11-44. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200002>.

RAMPIM, M. F. Relação entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças. (2010) Programa de Pós-graduação em Linguística Universidade Federal de São Carlos

REINALDO, M. A. G. M. Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre escrita e avaliação de texto. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 97-111. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200006>.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2008, vol.8, n.2, pp. 401-420. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200007>.

ROSENBERG, A. J. O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa - um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12022009-151444/>

ROSSI, E. C. S. A construção do conhecimento e da identidade

ROZENFELD, C. C. F. O uso de fóruns online na formação inicial de professores de língua estrangeira: uma proposta de análise da manifestação do pensamento crítico na/pela linguagem. 2011. 2 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103553>

SALOMÃO, A. C. B. A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil (2012) UNESP

SALOMAO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2011, vol.11, n.3, pp. 653-678. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000300004>.

SANTOS, C. D. R. Concepções de Professores em Formação sobre o Ensino de Gramática em Língua Inglesa (2012) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP

SANTOS, C. M. O Portfólio na Formação Inicial do Professor Reflexivo de Inglês com Língua Estrangeira: Uma Análise Sistêmico Funcional. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. UFRN (2011)

SANTOS, K. M. Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica (2011) UESB

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2011, vol.11, n.1, pp. 223-246. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000100012>.

SANTOS, L. M. A. Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos de (trans)formação (2012) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

SANTOS, L. M. A. Panorama das pesquisas sobre TDIC e formação de professores de língua inglesa em LA: um levantamento bibliográfico a partir da base de dissertações/teses da CAPES. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2013, vol.13, n.1, pp. 15-36. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100002>.

SILVA, D. J. A. Formação de professores de língua para a autonomia: o buraco é mais embaixo. Trab. linguist. apl. [online]. 2013, vol.52, n.1, pp. 73-92. ISSN 0103-1813. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000100005>

SILVA, K. A. ALMEIDA FILHO, J. C. P., BARCELOS, A. M. F., DOI, E. T.; SILVA, S. R. E. (2005). Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (Ingles). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem

SILVA, P. R. B. S. A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês (2010) Núcleo de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe

SILVA, S. B. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/>

SIMÕES, G. M. O impacto do estágio nas crenças pedagógicas de professores de inglês em formação / Gisele Maria Simões - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011. 219 f

SOARES, D. Q. A. G. E. Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês na UEG: Uma Proposta em Implementação. (2005). 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

SONSIN, S. T., GIMENEZ, T. N., CRISTÓVÃO, V. L. L.; MOSER, S. M. C. e. S. (2003). Aspectos da socialização de duas professoras de inglês em seu primeiro ano de trabalho em escola pública. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

SOUZA, M. A. A. Investigando as questões globais e locais de dois cursos de letars-inglês. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-14052012-092811/>

SOUZA, M. G. P. T. Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): Uma experiência de formação colaborativa de professore(as) de língua inglesa (2012) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

STELLA, P. R.; CRUZ, D. A. C. O. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2014, vol.14, n.1, pp. 141-159. Epub Jan 24, 2014. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000002>.

STURM, L. As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso (2007) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Londrina, 2012

SZUNDY, P. T. C. Zones of conflicts and potentialities in the process of becoming an EFL teacher. Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2012, vol.12, n.3, pp. 511-531. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000300005>

TAKAKI, N. H., MÓR, W. M. M., ROCCO, M. T. F.; SOUZA, L. M. T. M. (2004). Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: A questão da reprodução de leitura no ensino de inglês. Universidade de São Paulo.

TAVARES, C. N. V. (2010) Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. UNICAMP

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2004, vol.4, n.2, pp. 57-83. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982004000200004>.

TONON, J. B. *Dominio sociocultural, discurso e currículo multidimensional na formação do docente de línguas* (2006) Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas

TURRA, B. M. *O discurso acadêmico e a formação do professor de língua estrangeira: questões sobre o ensino, o sujeito e o impossível*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03102011-084313/>

VALK, C. C. S. *Entre o querer e o poder: A trajetória de uma experiência de ensino colaborativo* (2013) Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

VARGAS, B. Q. *Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011

VELASQUES, M. T. *Why is the book on the table? A study on the identity formation of trainee EFL teachers*. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013

VETROMILLE-CASTRO, R. *Social interactive entropy and interaction in the language teacher education classroom*. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.2, pp. 625-641. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000200012>.

VIANNA, C. A. D. *A formação continuada de professores e a educação a distância: novas possibilidades* (2009) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem

VIEIRA, A. A. S. *A formação universitária do professor de língua inglesa e*

VIEIRA, W. G. R. *Formação de professor de inglês em contexto de projeto de extensão sobre prática de Tandem*. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

XAVIER, R. P. *O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas*. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.4, pp. 1085-1106. Epub Nov 01, 2013. ISSN 1984-6398. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000020>.

ZOCARATTO, B. L. *A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF: estudo de caso*. 2010. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010