

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 60 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

The background is black with several white, smooth, curved lines that sweep across the page. One line starts from the top left and curves towards the center. Another starts from the top center and curves towards the right. A third line starts from the middle left and curves towards the right, crossing the other lines. A fourth line starts from the bottom center and curves towards the right.

PARTE 1

**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**

O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada

Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA

Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA

O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária torna-se, então, nguolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais descolonizadas. (MIGNOLO, 2012, p. x, tradução nossa).¹

Introdução

O estágio supervisionado, como sabemos, é a etapa dos cursos de licenciatura em que os futuros professores entram em contato com a realidade da sala de aula e têm a oportunidade de se engajar na sua tarefa docente inicial. No caso do futuro professor de língua inglesa formado nos cursos de Letras oferecidos em muitas de nossas universidades, é o momento de colocar em prática todo o conhecimento da língua-alvo escolhida, assim como de refletir sobre os aportes teóricos adquiridos ao longo de sua graduação. Chegado este período especial e tão importante, o grande desafio que se impõe, entre vários, é aquele de fazer a devida associação entre teoria e prática para

¹ “Border thinking becomes, then, the necessary epistemology to delink and decolonize knowledge and, in the process, to build decolonial local histories” (MIGNOLO, 2012, p. x).

que não haja distanciamento entre ambas, mas sim uma associação sólida que, de maneira contundente, seja capaz de provocar mudanças e melhorias no processo de formação destes cada vez mais importantes profissionais em um contexto de globalização cuja língua de interação mais difundida é exatamente o inglês. Como ressalta Seidlhofer (2011, p. 2, grifo do autor), nestes tempos contemporâneos, “o inglês não é apenas uma língua internacional, mas a língua internacional”.²

Segundo Vieira-Abrahão (2007, p. 157), “o estágio supervisionado envolve observação, reflexão e ação direta no contexto de ação futura”. É o encontro com a prática pedagógica na sua fase inicial, a experiência que podemos considerar como uma espécie de laboratório da vida real que, ainda na visão da autora, “pode ser enriquecido e não substituído com tecnologias da informação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 157).

Os elementos que constituem a dinâmica cotidiana do estágio supervisionado são estabelecidos a partir de ações que não estão necessariamente contempladas em um roteiro predeterminado. Muitas das atitudes a serem encampadas pelos estagiários, estejam eles conscientes ou não de tal fato, devem partir de situações improvisadas diante do inesperado, o que vai exigir de cada um deles a capacidade de refletir cotidianamente sobre os inúmeros obstáculos que estarão sempre os rodeando. O envolvimento de diversos atores no âmbito escolar, como o professor regente, representantes da direção e coordenação escolar, pais de alunos, além do próprio professor formador, responsável pela disciplina de estágio no curso de Letras, estabelece uma rede de interações que deve ser muito bem administrada pelo futuro professor neste primeiro momento oficial de prática pedagógica, para que seja alcançado o êxito desejado na sua experiência em sala de aula, neste caso específico, de língua inglesa.

Considerando tais aspectos, este capítulo trata de alguns questionamentos que temos encontrado ao longo de nossa experiência como professores formadores e também como responsáveis, em vários momentos de nossa trajetória acadêmica, pela disciplina Estágio Supervisionado, assim como da nossa crença na necessidade

² “*English is not only an international language, but the international language.*”

de evidenciarmos a pesquisa em Linguística Aplicada desde o começo da vida profissional desses aprendizes. Certamente, não ambicionamos apresentar respostas para todos os questionamentos aqui delineados, uma vez que muitos deles fazem parte de um trabalho de pesquisa de mestrado (BORGES, 2015), cujo objeto central é a sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado. Acreditamos, também, no poder da autoanálise diante da prática inicial, assim como na reflexão crítica sobre o empreendimento pedagógico, certos de que tal postura é fundamental para o período do estágio supervisionado do professor-estudante de línguas.

Desvelando o contexto

O trabalho contínuo de vários anos à frente da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa levou a diversos momentos em que nos questionamos sobre o planejamento do curso, desde o período de construção dos planos com os alunos estagiários até o período final, da leitura dos relatórios dos professores em formação. Muitos desses questionamentos, na realidade, levaram-nos, entre outras coisas, a sentir fortemente que era preciso repensar o nosso próprio trabalho como professores formadores. Entre muitas questões que, não raramente, ataçavam nossos próprios conflitos internos, as mais recorrentes foram: Qual o objetivo do Estágio para os futuros professores de língua inglesa? Como devemos orientar o Estágio? Devemos fazer intervenções? Teoria e prática andam juntas? Qual o papel do professor orientador de Estágio? O orientador de Estágio deve ser especialista em áreas como Linguística Aplicada, Pedagogia ou Educação Geral? Qual o papel do professor regente? Qual o papel do aluno estagiário? Como ensinar? Como criticar? Como se relacionar em um mundo tão heterogêneo e cada vez mais dinâmico? Como bem nos lembra Fabrício (2006), ocupamos, atualmente, espaços de “desaprendizagem” cada vez mais complexos, fincados em momentos de transição que parecem ser a regra, em fluxo contínuo, refletindo a condição de trânsito permanente. A escola que aguarda o futuro professor, em maior ou menor grau, não escapa a tal realidade.

Na nossa visão, as questões possivelmente “perturbadoras” aqui colocadas são bastante pertinentes e importantes para todos aqueles envolvidos no cotidiano da formação profissional de futuros professores de línguas. Em um sentido amplo, longe de ser um desafio de fácil resolução, o ato de se pensar o funcionamento de uma sala de aula de língua estrangeira passa, necessariamente, por entendê-la como um espaço de diversidade e dotada de um alto grau de complexidade. Em especial, a sala de aula de inglês, língua franca global da contemporaneidade, cujo avanço pelas mais diversas partes do planeta tem provocado inúmeras reflexões e debates acalorados sobre as premissas básicas do seu ensino, tradicionalmente amparado em construtos hoje tidos como superados, precisa ser totalmente redesenhada, repensada e reconstruída para que passe a ser orientada por parâmetros realistas e não idealizados, cujo pano de fundo, historicamente, têm sido modelos, práticas e valores oriundos dos centros hegemônicos de língua inglesa. Tal argumento encontra ressonância nas palavras de Pennycook (1990, p. 303), o qual, já há algum tempo, afirmava que “uma lacuna significativa na área de educação de segunda língua é exatamente o seu distanciamento das questões mais amplas da teoria educacional”.

Para este trabalho em particular, é natural que estejamos longe de responder a todas as nossas inquietações, pois o que buscamos aqui é nos aventurar em uma tentativa de esboçar um debate que leve à reflexão sobre o fazer cotidiano da sala de aula de língua estrangeira e que servirá de contexto real para o futuro professor de inglês no nosso país. Para tanto, optamos em fazer uso das premissas da Linguística Aplicada como um espaço de diálogo com a educação em geral, cujo objetivo final será sempre a ampliação da nossa capacidade de refletir sobre e responder aos desafios demandados pelo ambiente escolar contemporâneo.

Nesse sentido, é importante salientar que, na nossa elaboração, distanciamos-nos da versão da Linguística Aplicada que, como aponta Kumaravadivelu (2006, p. 137), “ainda é informada quase que exclusivamente por questões de base linguística, referentes à política e ao planejamento da língua inglesa, ao ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira”, e filiamos-nos àquela que se

pauta em “operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las” (MOITA LOPES, 2006, p. 98). Entre as diversas possibilidades de abordagem que envolvem a relação ensino e aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, nos tempos atuais, e que circulam na hoste desta Linguística Aplicada concebida como “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006), escolhemos a abordagem intercultural,³ elegendo-a como âncora para o nosso objeto de reflexão.

A dificuldade de se repensar o momento do estágio não está somente no trabalho individual do professor de Estágio Supervisionado. Há, na verdade, vários elementos que compõem esta disciplina e que influenciam diretamente na preparação do futuro profissional de línguas. Podemos pensar, por exemplo, nas condições de trabalho para a realização desse empreendimento pedagógico, assim como podemos citar o papel da própria escola básica em todo o processo. Outro elemento indispensável é o professor regente e sua contribuição para o bom andamento do plano a ser traçado na recepção do estagiário. Como aponta Vieira-Abrahão (2007), não é qualquer professor que pode ser escalado para receber um estagiário. Segundo a autora, a escolha não deve pautar-se apenas na experiência do professor regente, pois isso, de alguma sorte, eliminaria “as pessoas mais jovens, bem formadas, que também desenvolvem um trabalho eficiente” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 160). Um professor competente para receber e cuidar de um estagiário, ainda sob a ótica de Vieira-Abrahão (2007, p. 160), “é aquele que consegue motivar seus alunos, gerenciar a interação de forma bem sucedida e criar boas oportunidades de aprendizagem, seja de uma perspectiva gramatical, seja de uma perspectiva comunicativa”. Além disso, há a importância das outras disciplinas teóricas cursadas pelos alunos ao longo de sua graduação. Caso essas peças não se encaixem, emerge, então, uma grande possibilidade que pode gerar um certo jogo de culpa no tocante a quem é

³ Alinhamo-nos com Mendes (2008, p. 61) no tocante à qualificação que a autora atribui ao termo “intercultural” no contexto educacional: “o sentido de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar”.

o responsável por algum tipo de fracasso por parte do estagiário que, porventura, venha a ocorrer no espaço da sala de aula de língua estrangeira.

Naquilo que nos interessa diretamente, qual seja, o trabalho de formação do profissional de línguas, no nosso caso inglês, identificamos, como primeiro passo do processo de escolha do professor orientador do estágio, o domínio da língua a qual estamos capacitando nossos alunos a ensinar. Não é possível que, nos cursos de Letras espalhados pelo país, ainda formemos futuros professores de língua estrangeira sem a proficiência linguística mínima que os habilite a ensinar o idioma escolhido de maneira razoável. Não se pode ensinar o que não se sabe, e, portanto, é preciso que, na condição de formadores de professores de línguas, estejamos atentos para as chamadas novas formas de aperfeiçoamento,⁴ o que, no fundo, deveria ser condição *sine qua non* para o exercício da profissão do licenciado em língua estrangeira.

Além da competência linguística ainda em processo de aquisição por parte de alguns estudantes de Letras – Língua Inglesa, não podemos esquecer que nossos graduandos precisam de uma formação mais condizente com a realidade globalizada em que nos encontramos, fazendo-se necessário, portanto, que a graduação reflita esse mundo híbrido e sem fronteiras no qual estamos inseridos. É neste cenário que a abordagem intercultural tem seu lugar e precisa permear currículos e práticas de formação docente, pois, como indica Mendes (2008, p. 60), estamos falando de “uma abordagem de ensino a partir da qual concepções, crenças e saberes são redimensionados em prol da criação de espaços de aprendizagem mais produtivos, eficazes e sensíveis culturalmente”. Ao futuro professor de língua estrangeira, o acesso a concepções, crenças e saberes não cabe mais ser negado.

⁴ Embora falemos tanto sobre o quanto é possível obter conhecimento através da internet, mas, proporcionalmente, este continua a ser um meio subutilizado na nossa área. Guardados os cuidados necessários, sabemos, claramente, que o ambiente virtual se apresenta como uma das principais fontes de pesquisa e aperfeiçoamento no âmbito teórico e na aquisição do próprio conhecimento linguístico através dos milhares de sites com conteúdo variado de que podemos fazer uso para nosso próprio benefício profissional. No caso do ensino de língua estrangeira, precisamos estimular nossos aprendizes, futuros professores, a “desbravar” os espaços de qualidade que compõem este diversificado universo de produção de conhecimento e de encontros interculturais.

Dessa forma, aliado a essa competência linguística, muitas vezes precária, nos nossos cursos de graduação,⁵ podemos falar também da falta que faz ao professor a competência para estudar o meio social em que estamos inseridos, isto é, a falta que faz a este profissional desenvolver o interesse pelas pessoas e por suas necessidades. Segundo Leffa, (2011, p. 29), desenvolver tal interesse levaria à criação de uma sala de aula regida pela cumplicidade saudável entre professor e aluno, na qual ambos estariam imbuídos do mesmo objetivo educacional, em um ambiente reconhecidamente heterogêneo, de mútuo respeito e positivamente sensível às diferenças presentes em toda e qualquer sociedade.

Tal iniciativa teria sempre como referência a reavaliação do trabalho perpetrado na sala de aula de línguas, com a preocupação iminente de se garantir a manutenção do diálogo entre as mais diversas culturas. Como reitera o próprio Leffa (2011, p. 30), “a história tem mostrado incansavelmente que só a diversidade, a mestiçagem e o hibridismo de raças e ideias conseguem sobreviver”. Enquanto as aulas de língua estrangeira, em especial da escola pública, contexto já tão prejudicado por suas inúmeras dificuldades estruturais, continuarem a receber os futuros professores insensibilizados para esta e tantas outras questões cruciais relacionadas a um fazer pedagógico mais apropriado para os tempos contemporâneos, os obstáculos só tendem a se avolumar e se agigantar.

Diante do que faltou na formação disciplinar (é assim que funcionam até hoje os currículos dos nossos cursos de Letras por todo o país), ainda que tardiamente, a fase do estágio supervisionado, caso a ele seja dada a devida importância, pode ser aquele momento de docência compartilhada em que muitas das acepções mencionadas, sob a ótica da Linguística Aplicada e a partir de abordagens críticas de ensino de língua estrangeira, sejam, de fato, discutidas, sugeridas e incorporadas, contribuindo, dessa forma, para que o professor em pré-serviço venha a iniciar sua

⁵ Como bem lembra Oliveira (2009, p. 29), “os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina esta língua, ela contribui decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva”.

caminhada profissional de maneira significativa e compromissada com aspectos quase sempre tangenciados durante a sua graduação.

Linguística Aplicada e educação para a formação docente

Entre as tantas frentes em que a Linguística Aplicada tem atuado ao longo de sua trajetória, enxergamos o processo de formação dos futuros profissionais de línguas, sejam maternas ou estrangeiras, como uma das mais importantes e promissoras. É fato que, no início da consolidação da área como campo de estudo e de desenvolvimento de pesquisa, seja teórica ou prática, muitos estudiosos mantiveram-se, em grande parte de suas investigações, voltados primordialmente para questões vinculadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, conseqüentemente, bastante focados no debate relacionado à concepção e ao uso de métodos que apresentassem diferentes níveis de eficiência, aliados a premissas básicas que, certamente, desembocariam na prática de ensino propriamente dita e na produção de materiais instrucionais que prometiam ensinar a língua-alvo com competência frente a resultados cada vez mais desafiadores.

No processo evolutivo dos estudos em Linguística Aplicada, diz-nos Almeida Filho (2005), passamos também a contemplar o conceito de *abordagem*,⁶ o qual se opõe, hoje em dia, aos conceitos de método e metodologia, por levar em conta, entre outros aspectos, as necessidades dos aprendizes, seu contexto social e o respeito à sua identidade e à sua potencial formação crítica. Como assinala o autor (2005, p. 62), a:

exaustão do método como modelo de ensino e formação de professores e de pesquisa reconhecida amplamente nos anos 90 abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior mais abstrata de teoria com a qual sustentar o ensino, a formação e a pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas.

⁶ Almeida Filho (2005) argumenta que o conceito de *abordagem* se diferencia do de *método* por se tratar de um conceito mais amplo e mais abstrato, já que, para o professor planejar a sua aula, ele deve estar atento a um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios no tocante ao que ele acredita ser parte do processo de ensinar e aprender línguas.

Sob esse prisma, não podemos perder de vista, embora possamos estar chamando a atenção para uma obviedade, que o ensino de línguas não está somente atrelado àquele processo pedagógico meramente técnico, tão comum, especialmente nas salas de aulas de nossas escolas públicas e privadas de todo o país. Atualmente, não custa rememorar, partimos da necessidade de o futuro profissional de línguas, como aponta Celani (2008, p. 27), ser dotado de “uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, e com seu papel na construção dos contextos sociais nos quais vivemos”.

Ao pensarmos em políticas educacionais, temos que estar conscientes de que nenhuma sala de aula, incluindo a de línguas, é uma ilha desconectada da realidade que a cerca. Esse é um grande equívoco, criticado por Pennycook (1990, p. 303), o qual afirma que o ensino de línguas esteve sempre isolado de questões sociopolíticas, ignorando, na maioria dos contextos, o fato de que “a natureza da educação de segunda língua nos obriga a compreender a nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos” (tradução nossa).⁷ A permanente interação entre a Linguística Aplicada e outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Estudos Culturais, História, Antropologia, Educação e, mais recentemente, a Pedagogia Crítica, demonstra o seu enorme potencial como um campo de estudo híbrido, capaz de ultrapassar as fronteiras disciplinares, não apenas com o objetivo de conceber e tentar garantir uma visão mais equilibrada, no nosso caso específico, da educação linguística, mas também, em um escopo de maior envergadura, de melhorar ou aperfeiçoar a própria vida contemporânea (PENNYCOOK, 1990; MOITA LOPES, 2008). Sem dúvidas, estamos aqui incluindo todo o processo de formação docente, uma vez que os futuros professores de línguas continuam a sair dos bancos das universidades com lacunas importantes na sua formação, como a não rara redução do conceito de língua a um sistema de transmissão de mensagens a

⁷ “*The nature of second language education requires us to understand our educational practice in broader social, cultural, and political terms.*” (PENNYCOOK, 1990, p. 303).

ser ensinado de forma descontextualizada. Mais uma vez, o chamado de Pennycook (1990) não deixa de nos fazer refletir:

O contexto social de ensino e teorização não é reconhecido, e mantém-se uma distinção prejudicial entre prática e teoria que descontextualiza e transforma o trabalho acadêmico em algo inaplicável, assim como concebe o professor não como um intelectual autônomo, mas um técnico de sala de aula. (PENNYCOOK, 1990, p. 304, tradução nossa).⁸

É exatamente o que nos fala Pennycook (1990) que vem à tona, principalmente no momento do estágio supervisionado. E é aqui que também emerge o trabalho do professor orientador de estágio que, na nossa visão, ao pautar a sua prática em pesquisas em Linguística Aplicada, pode vir a contribuir de forma significativa para uma formação mais sólida do futuro professor, além de, quem sabe, ajudar a todos os envolvidos no processo a superar a frustração de termos tantos trabalhos científicos produzidos na área, mas ainda com uma insípida repercussão na sala de aula de língua estrangeira (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Como salientam Oliveira e Souza (2010, p. 82), os cursos de Letras, gostemos ou não, “consomem, por vezes, grande parte do seu tempo e esforços em atividades unicamente voltadas para o ensino da LE aos futuros professores, ainda centradas na língua como um sistema fechado e sem implicações políticas ou sócio-históricas”.

Na nossa visão, o interessante de uma ancoragem do processo de formação nas pesquisas em Linguística Aplicada é que professor orientador e futuros docentes façam uso das teorias nascidas das investigações encampadas nos mais variados contextos escolares, no intuito de gerar novos questionamentos e revelar contribuições de estudos relevantes para o fazer pedagógico. Tal postura, indubitavelmente, leva ao fortalecimento da parceria universidade-escola, uma vez que a presença do estagiário no ambiente instrucional, vivenciando e levantando dúvidas e questões

⁸ “The social context of teaching and theorizing is not acknowledged and a harmful distinction is maintained between theory and practice that decontextualizes and makes inapplicable academic work and renders the teacher not as an autonomous intellectual but as a classroom technician” (PENNYCOOK, 1990, p. 304).

de toda ordem, e não apenas aquelas ditas linguísticas e/ou práticas, contribui, entre outros aspectos, para a atualização do professor orientador sobre o que ocorre no ensino básico (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007) e, de certa maneira, pode vir a estimular, desde cedo, o interesse do professor em pré-serviço pela pesquisa de sala de aula.

Como sabemos, o profissional de ensino que reconhece o real valor de seu ofício utiliza sua sala de aula como fonte de pesquisa, questionando, registrando, criando seus diários, recorrendo a teorias para propor possíveis soluções aos desafios que diariamente se apresentam. Nesse sentido, o professor orientador de estágio é o elemento capacitado para sugerir pesquisa em Linguística Aplicada em sua disciplina, no momento em que seus alunos vivenciam e buscam conectar teoria e prática. Como sugere Almeida Filho (2008, p. 44), “os professores de Prática de Ensino de Línguas [...] e de Estágio Supervisionado [...] deveriam igualmente buscar os meios de absorver os avanços obtidos em investigação aplicada concentrados na Linguística Aplicada/área de ensino e aquisição de línguas”. A ideia da associação da prática do professor orientador de estágio com as descobertas e os caminhos de pesquisa da Linguística Aplicada sugere também que seja proposto um diálogo amplo e profícuo entre a Linguística Aplicada e a Pedagogia no sentido de, concretamente, aproximar os dois campos de estudo, elevando, conseqüentemente, a qualidade do processo de formação profissional dos alunos dos cursos de graduação em Letras.

O processo reflexivo do futuro profissional de línguas

Somos todos munidos da capacidade de pensar e refletir sobre nossas atitudes cotidianas a fim de nos tornarmos indivíduos melhores a cada dia. Isso ocorre comumente quando enfrentamos algum dilema que só uma reflexão profunda e significativa é capaz de amenizar ou, por fim, solucionar. Contudo, tal atitude não é tão fácil para muitos de nós, uma vez que, às vezes, precisamos aprender a exercitar tais práticas ou estratégias reflexivas que nos conduzam a um importante repensar sobre o que somos e fazemos.

Podemos dizer que processo semelhante também se desencadeia na nossa caminhada profissional, já que, nas cada vez mais complexas jornadas diárias a que nos

submetemos ao longo dos anos, enfrentamos problemas, muitos deles recorrentes, e sequer criamos, ou somos instigados a criar, oportunidades para refletir sobre como podemos melhorar e aperfeiçoar nosso desempenho nos mais variados níveis e aspectos. Quando paramos para analisar nossa prática diária de sala de aula e buscamos, à luz de alguma teoria e, claro, com base na nossa vivência, a melhoria do processo educacional com o qual estamos envolvidos, observamos que estamos atuando como profissionais que procuram estar engajados em um projeto de formação constante. Para Leffa (2001, p. 4), “o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua”. Mais especificamente, complementa o autor (2001, p. 4), “um professor que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem obrigação de estar sempre atualizado”, e, no caso dos professores de língua inglesa contemporâneos, tal detalhe é de extrema importância, já que, como salienta Gee (1994, p. 190 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 33), gostem ou não, eles “estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos”.

Orientado por esse raciocínio, então, Leffa (2001, p. 3) distingue *treinamento profissional* de *formação profissional*, chamando a atenção para o fato de que o primeiro, em geral, tem como objetivo atingir um resultado imediato, enquanto o segundo prepara o profissional para o futuro. Diferentemente do que propõe o treinamento, acreditamos que o estágio supervisionado precisa ser (re)visto como a experiência que, entre diversos aspectos, apresenta-se ao futuro docente como um meio de tentar desenvolver sua prática reflexiva e a sua busca por aperfeiçoamento contínuo. Consequentemente, nós, professores formadores, precisamos atribuir um novo significado ao período do estágio, concebê-lo para além do conceito de treinamento, ou seja, precisamos nos esforçar de tal maneira que este primeiro contato com a realidade escolar conduza nossos futuros professores a um processo de formação perene, em que teoria, prática e reflexão atuem e se (retro)alimentem dentro de um ciclo de diálogo permanente entre si.

Entendemos que, no nosso contexto educacional, haverá sempre demandas no tocante à necessidade de políticas de aprimoramento de ensino, além de reformas que pressuponham maior compromisso do profissional de educação, exigindo diversos elementos, entre os quais, sua qualificação e atualização constantes (PIMENTA; LIMA, 2008). Embora não se chame muito a atenção para este pormenor, o estágio supervisionado, neste caso, funciona como um processo de troca de conhecimentos entre a universidade e a escola de ensino básico, proporcionando ao professor regente, aquele que toma sob seus cuidados um professor em formação, acesso a possíveis resultados de pesquisas mais recentes no âmbito educacional, a novas perspectivas relacionadas ao ensino de línguas, em especial no âmbito da Linguística Aplicada, desembocando, certamente, em benefícios ao aluno estagiário, a fim de que este possa viver e aprender com o professor regente, realizando as devidas conexões entre teoria e prática.

Como afirmado anteriormente, não custa reiterar, entendemos a formação de professores de língua inglesa como um processo contínuo, cujo início se dá nas disciplinas teóricas da graduação, sejam estas de língua, literatura, metodologia, etc., avança pelo estágio supervisionado e, ao que se espera, deve perdurar durante toda a vida profissional do docente. A exigência, nessa formação, é o domínio de um bom nível de proficiência da língua-alvo, em muitos casos adquirido durante os quatro anos do curso de Letras (embora ainda estejamos formando professores com essa habilidade muito aquém do recomendado), como também a busca por conhecimentos pedagógicos e outros mais gerais relacionados à natureza política da linguagem que possam transformar este professor em muito mais que um técnico de ensino, em um educador linguístico crítico-reflexivo (PENNYCOOK, 1990; RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse sentido, faz-se necessária a preparação de profissionais que se vejam como futuros pesquisadores de sua sala de aula e que tenham como objetivo principal o desenvolvimento regular desse espaço socioeducacional, dentro de um universo de conhecimento e investigação sobre sua prática. Para que isso possa ser alcançado, é essencial ao professor orientador de estágio se utilizar de maneira vantajosa do debate teórico, a fim de refletir, juntamente com seus alunos, sobre as

experiências que estes já trazem e, dessa forma, projetar um novo conhecimento que surja da dialética e da salutar relação entre teoria e prática.

Sob esse mote, o estágio supervisionado seria, portanto, para o estudante da graduação, o momento, por excelência, que o levaria a pensar criticamente a prática docente que começa a abraçar. Além disso, trata-se de uma via de mão dupla, pois cabe também ao professor orientador, entre as muitas tarefas inerentes à disciplina, criar possibilidades capazes de conduzir o professor em formação ao exercício ininterrupto de reflexão, levando em consideração que refletir não é um processo técnico e mecânico, mas uma ação que acontece e se materializa a partir de uma investigação sobre as relações de trabalho, das dificuldades oriundas do meio que desafiam o exercício da função docente e, finalmente, do levantamento de possibilidades de desenvolvimento e planejamento do cotidiano escolar em si.

Para Pimenta e Lima (2008), o processo de reflexão nesta seara específica edifica-se na comunicação entre os pares e na busca por referenciais teóricos que auxiliem o futuro professor de línguas na sua caminhada. No caso do estágio, a troca de informações entre os colegas, a partir de relatos escritos ou orais sobre suas dúvidas, seus problemas, as medidas adotadas neste período para a solução de problemas, bem como sobre a construção coletiva de planejamento, auxilia no aprendizado, por meio da troca de experiências entre os professores em formação. Obviamente, é importante ressaltar que essa troca de conhecimento deve, potencialmente, ser realizada sob a supervisão do professor orientador de estágio, que, certamente, saberá como conduzir toda a discussão em prol do crescimento profissional dos aprendizes. Nesse caso, o reconhecimento da importância de um exercício reflexivo na rotina profissional de ensino de língua inglesa que se inicia, podemos afirmar, auxilia num desenvolvimento mais sólido e, mesmo ainda em início de carreira, legitima crenças, atitudes e comportamentos, assim como ilumina as próprias práticas do estagiário, engrandecendo, sem sombra de dúvidas, o processo de formação e contribuindo para que o verdadeiro objetivo do período de estágio supervisionado seja enfim alcançado.

A interculturalidade na formação docente

Entre as temáticas contempladas pela discussão sobre abordagens metodológicas para o ensino de línguas (materna e estrangeiras), tão cara à Linguística Aplicada, está o conceito de interculturalidade. Como sabemos, embora tal premissa em determinados contextos seja relevada a um plano secundário, toda sala de aula de qualquer disciplina, a de língua inglesa mais ainda, é um ambiente complexo e heterogêneo, no qual histórias singulares se encontram, principalmente em tempos de globalização, quando prevalecem interações cada vez mais amplas e diversificadas através da internet, das redes sociais e de todas as influências atreladas a essa realidade. Associado a isso, temos também as diferenças ideológicas, sociais, de gênero, religiosas, só para citar algumas, que, naturalmente, garantem, à sala de aula de inglês, o *status* de um ambiente múltiplo e diverso, propenso a conflitos, às chamadas “tensões criativas” (KUMARAVADIVELU, 2012), que exigem reflexão dos sujeitos que frequentam esse espaço, curiosamente ainda tratado como “compartimento fechado, um contexto educacional isolado da sociedade em geral”⁹ (PENNYCOOK, 2000, p. 89, tradução nossa), ao invés tratado como os espaços socioculturais e políticos complexos que, verdadeiramente, o são.

O dinamismo dos elementos cognitivos que envolvem a relação ensino-aprendizagem em uma sala de aula, principalmente de língua estrangeira, são normalmente referenciados por questões de identidade e de conflito cultural. Vejamos a afirmativa de Maher (2007, p. 89) sobre essa questão:

Além das identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre em sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professor, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismo”, mas de interculturalidades.

⁹ “[...] a closed box, an educational context separated from society” (PENNYCOOK, 2000, p. 89).

Sob a égide da interculturalidade, portanto, endossamos outro argumento da própria Maher (2007, p. 83), quando ela afirma que:

[o] tratamento dado culturalidade, portanto, endossamos outro argumento da própria Maher (2007, ção, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma geralmente bastante feitichizada, de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas, etc.).

Dessa forma, como preconizam Cox e Assis-Peterson (2007), precisamos conceber e ensinar língua como uma atividade mediadora capaz tanto de reproduzir como de transformar a realidade, principalmente nos dias atuais, em que se comprova facilmente que línguas como o inglês, por exemplo, ao viajarem pelo mundo, não mais se vinculam a uma comunidade supostamente estável e, claro, seguem se transformando ao longo do caminho (BLOMMAERT, 2010), por conta do contato direto com outros universos culturais.

A partir desta ótica, em que emerge um cenário de preocupação com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros (SOUZA; FLEURI, 2003), é necessário que o futuro professor, no momento de planejar suas aulas de línguas, seja materna ou estrangeira, seja capaz de reconhecer a existência desse lugar intercultural. Na proposta já aqui mencionada, Mendes (2008) encampa uma abordagem intercultural, cuja busca é sempre por se criar um ambiente culturalmente sensível, com atenção voltada, entre outros pontos, para o planejamento constante, a observação e a avaliação da prática de sala de aula, a reflexão sobre objetivos alcançados (ou não) e também para o cuidado no tocante ao uso e à produção de material instrucional. Todo material para o ensino de línguas deve ser relevante e significativo para cada grupo específico de aprendizes, oriundo de fontes diversas, não somente da cultura-alvo (MENDES, 2008), na tentativa não apenas de apenas aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, de “compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões

culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69).

Na esteira desse pensamento, é necessário que avancemos tendo em mente o objetivo de compreender e aceitar não apenas a língua de um povo culturalmente diferente, mas também a nossa própria postura cotidiana em relação a questões importantes, como sexualidade, crença religiosa, posturas políticas e ideológicas, entre outras. Adicionamos a isso, a importância da valorização da própria cultura do aluno, a fim de evitarmos o já tão discutido e conhecido sentimento de inferioridade em relação à *língua-cultura* estudada – e isso não é por acaso. Diz-nos Fleuri (2003, p. 18):

De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural.

Portanto, só podemos tornar a nossa sala de aula um ambiente de respeito cultural se nós mesmos carregarmos este sentimento dentro de nós. Tal temática, embora quase sempre ausente da pauta dos encontros de formação e treinamento de professores de línguas, é de pertinência extrema para o docente que começa a dar os primeiros passos na profissão.

No mesmo escrito, Fleuri (2003) traça um histórico de como a relação entre culturas foi geralmente tratada pelo poder público ao longo do tempo e aponta a escola como a grande fomentadora de desigualdades ao, de alguma maneira, aceitar e agenciar dicotomias como “colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber formal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.”, contribuindo, segundo o autor, “para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas” (FLEURI, 2003, p. 18).

Não é estranho afirmar que este modelo dicotômico ainda está fortemente presente no cotidiano de nossa sociedade. Setores acadêmicos e meios de comunicação,

não raramente, superlativizam a importância da norma culta e do português formal em detrimento do falar dito popular. Além disso, a aprendizagem de uma língua adicional como o inglês, por exemplo, continua a ser privilégio de poucos, não havendo o espaço nem o compromisso necessários para seu ensino efetivo na escola regular, em especial, na escola pública. Em outras palavras, as políticas de acesso à língua mais difundida da contemporaneidade há tempos continuam a ostentar um caráter marcadamente excludente, deixando fluir e se perpetuar no inconsciente coletivo a perversa premissa de que só se aprende inglês em cursos de línguas e que o aluno da escola pública não tem condições ou o menor talento para língua estrangeira.

Essas falsas crenças e a eterna postura de subalternidade de todos nós, cada um em seu tempo e lugar, envolvidos com educação linguística no Brasil, só fazem reforçar a inércia que se apossou do aprendizado de línguas estrangeiras na escola pública brasileira. A necessidade de mudança, contudo, precisa ser reconhecida, quem sabe, abrindo espaço para um novo pensar, em que a escola sirva como palco de transformação social e ideológica. Nesse sentido, Giroux (2007, p. 163) defende a pedagogia crítica aliada à educação e, em muitas de suas reflexões, argumenta que “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”. Tal premissa, certamente, aplica-se perfeitamente ao contexto daqueles que se formam para ensinar uma língua de alcance global, como o inglês na atualidade.

Sendo assim, o estudo intercultural torna-se “interdisciplinar e transversal” (FLEURI, 2003, p. 23), quando traz, para a sala de aula de línguas, temas complexos para serem analisados e teorizados pelos alunos, influenciando estes, principalmente, em questões importantes, como a construção identitária, cada vez mais fragmentada nos chamados tempos pós-modernos. Como aponta Blommaert (2010, p. 1, tradução nossa), a globalização atual, ao contrário do que muitos pensam, não transformou o mundo numa vila, mas em “uma rede tremendamente complexa de vilas, cidades e bairros, assentamentos frequentemente interligados por laços materiais e simbólicos

das formas mais imprevisíveis”.¹⁰ No tocante ao ensino de línguas internacionais, como o inglês, as implicações de tal processo, inegavelmente, são visíveis e devem contribuir para que, entre outras ações, repensemos muitas de nossas práticas pedagógicas, hoje universalizadas e carentes de uma revisão em nível local, assim como consideremos outros elementos importantes a serem explorados em sala de aula, já que o encontro de culturas constitui “espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente” (FLEURI, 2003, p. 26).

As discussões sobre temas relacionados à interculturalidade no contexto da sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado nos levam a reafirmar a importância da reflexão crítica no processo de formação do futuro professor de línguas (materna e estrangeira). Desse modo, o docente em formação deve, entre muitas demandas que vão bater à sua porta, ter consciência do seu papel em formar, acima de tudo, o usuário intercultural da língua estudada, capaz de exercer sua cidadania no cada vez mais comum e saudável diálogo de culturas. Isto é, os futuros docentes devem ter pleno conhecimento sobre o que seria uma proposta intercultural para o ensino de línguas, e nada melhor que a trazer para as aulas teóricas de preparação e a tomar como pano de fundo durante as análises *in loco* do estágio em si, momentos em que, ainda que de forma inconsciente, os estagiários experimentam uma vivência autêntica desse universo de intercultura, no qual professor orientador e estagiário, se deparam com material farto para trabalho e discussão sobre as mais variadas questões que, sabemos, permearão todo o processo de inserção do futuro profissional no mundo real da docência.

À guisa de conclusão

O estágio supervisionado, momento único na formação do professor-estudante de línguas, ganha maior importância quando conseguimos refletir sobre as questões

¹⁰ “The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways” (BLOMMAERT, 2010, p. 1).

surgidas ao longo do processo. Quando entendemos nosso trabalho como capaz de realizar mudanças sociais. É fato que todos têm o direito de aprender uma nova língua, e, como aqui discutimos, o acesso a tal bem cultural não pode estar restrito a apenas algumas classes mais afortunadas. Por todo esse histórico, acreditamos que uma das soluções para começarmos a implementar algum tipo de mudança nesta realidade seria uma formação mais eficiente, com caráter crítico-reflexivo, dos futuros professores, visando prepará-los para lidar com os enormes obstáculos e desafios que os aguardam no sistema educacional básico do nosso país (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011).

Um dos elementos importantes a ser contemplado nesta capacitação inicial é o planejamento, que, ao se embasar no conhecimento mais acurado dos problemas sociais que envolvem os alunos da educação básica, pode permitir que o futuro professor, ao iniciar sua atuação profissional, possibilite a seu aprendiz de línguas caminhar e disputar, em tempos de globalização, seu lugar no mundo em igualdade de condições com todos aqueles indivíduos com quem venha a se comunicar através de interações interculturais dentro da arena global.

Esse tipo de planejamento, na nossa visão, só se concretiza mediante autorreflexão e pesquisa constantes. Portanto, o período do estágio para o professor de línguas precisa, de fato, ser conduzido como uma etapa crucial no processo de formação profissional, tendo, como objetivo principal, colocar teoria e prática frente a frente, a fim de, por meio dessa interação, alcançar resultados significativos que venham a contribuir para que o futuro docente se encontre e se reconheça na profissão que, naquele momento, começa a se desvelar para sua vida. É exatamente aí que o futuro professor-estudante experimentará o verdadeiro “choque de realidade”, mas, se bem preparado, técnica e emocionalmente, encontrará os meios para aprender com sua nova realidade e aquela de seus colegas de profissão, estando, assim, melhor equipado para se empenhar nas buscas por possíveis soluções para os problemas que, naturalmente, chegarão às suas mãos.

Enfim, procuramos aqui unir fios importantes de um tecer cada vez mais complexo, o do ensino de língua estrangeira na contemporaneidade, em especial,

a língua inglesa. Sob a ótica da Linguística Aplicada, propomos e discutimos a condução da disciplina Estágio Supervisionado nos cursos de Letras, assim como o próprio estágio na educação básica, ancorada em princípios de uma abordagem intercultural, conscientes de que esta é uma questão ainda muito pouco explorada. Como argumentam Assis-Peterson e Silva (2011, p. 358), “enquanto os dilemas e percalços dos primeiros anos da carreira do professor têm sido detalhadamente documentados na área da educação”, muito pouco tem sido publicado com foco específico na transição inicial de aluno de Letras para professor. Em outras palavras, parece haver pouco interesse da parte dos nossos pares em conhecer e entender como se desenvolve o processo de tornar-se professor em um ambiente autêntico de trabalho e quais lacunas precisam ser preenchidas antes do estágio para que as escolas recebam um professor munido das competências mínimas que o habilitem a exercer a sua tarefa docente com segurança, desenvoltura e dignidade.

Mais especificamente, entre muitos aspectos que devem ser (re)pensados no tocante à formação profissional do futuro professor de línguas, seria de grande valia oportunizar o diálogo entre as diversas disciplinas e a Linguística Aplicada, com vistas a uma associação entre teoria e prática, que leve o estagiário a observar, questionar e refletir sobre sua vivência pedagógica e o espaço educacional singular pelo qual irá se responsabilizar. Espera-se, também, o desenvolvimento de um trabalho rumo à conscientização a respeito do seu papel crucial como profissional de línguas na contemporaneidade, cada vez mais envolvido com questões sociais e diretamente implicado com a criação de um ambiente em que as diferenças culturais sejam respeitadas, com a valorização do conhecimento de seus aprendizes e com a consequente melhoria de vida da comunidade em que está imerso. Como vimos, o cenário global que hoje nos circunda está muito mais complexo e cada vez menos previsível. O futuro professor de inglês, nosso foco específico neste trabalho, não pode chegar à sua sala de aula alheio a tais questões, não pode assumir o seu papel de educador linguístico desprovido de uma tomada de consciência e privado das

habilidades necessárias para a condução de sua prática com as esperadas competência, segurança e responsabilidade. Afinal, este não é um jogo para amadores.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2005. p. 61-75.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). 2. ed. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-47.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. da. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 357-394, jul./dez. 2011.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORGES, M. V. O professor crítico-reflexivo de língua inglesa na contemporaneidade: do estágio à prática docente. 2015. 200p. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). 2. ed. *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; WU, G; RENANDYA, W. A. (ed.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. Novaew York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs*: coloniality, subaltern knowledge, and border thinking. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2012.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; SOUZA, P. R. Formação de professores em Linguística Aplicada: poderá Sísifo ser feliz? In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 71-84.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (ed.). *The sociopolitics of English language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Docência em Formação/Série Saberes Pedagógicos.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as lingua franca*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2011.

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, R. M. (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-83.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 155-166.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.