

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



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 features several thick, white, curved lines that sweep across the frame, creating a sense of movement and depth. These lines are set against a solid black background.

PARTE 1

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

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

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.
(Paulo Freire)

Introdução

Compreender questões inerentes à formação docente e os aspectos relacionados ao desenvolvimento de um profissional mais autônomo, responsável, reflexivo e crítico tem sido, há muito, alvo de minhas preocupações. Enquanto formadora de

professores, venho observando, há alguns anos, as limitações presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. É sabido que a formação prática oferecida aos nossos futuros professores não tem dado conta de abarcar muitos dos aspectos envolvidos na aquisição do “gênero profissional” (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004 *apud* REICHMANN, 2012; MARTINY, 2012). Isso acontece, em parte, devido ao fato de nosso estágio supervisionado obrigatório ser baseado em um modelo que vê a prática de ensino como uma atividade episódica (CRISTÓVÃO, 2005), em que o aluno ministra certo número de aulas em diferentes turmas de uma escola-sede, sem ter a oportunidade de vivenciar todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Realizado desta maneira, o estágio não provê oportunidades de os futuros professores criarem vínculos importantes com os alunos e de desenvolverem um senso de responsabilidade e envolvimento com a comunidade escolar onde realizam suas regências obrigatórias.

Diante dessas inquietações e da constatação de que a nossa formação inicial docente poderia ser conduzida de forma mais eficiente, o Colegiado do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional, criou, no ano de 2010, o Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (Cecla). O projeto tem como objetivos o oferecimento gratuito de cursos de idiomas à comunidade local e, principalmente, o fomento de uma melhor formação docente aos nossos alunos da graduação em Letras, por meio da oportunidade de os graduandos ministrarem aulas na condição de professores-monitores, supervisionados por professores do colegiado, por, no mínimo, seis meses ininterruptos.

O modelo de formação docente desenvolvido no Cecla é baseado nos pressupostos defendidos por Wallace (1991), segundo o qual o estudo teórico deveria ser atrelado à prática efetiva e contínua em contextos reais de ensino e seguido da reflexão acerca das práticas desenvolvidas. Tal modelo vai ao encontro do que defendem Kumaravadivelu (2001), Prabhu (1990) e Medrado (2012, p. 152), o qual afirma que estamos presenciando, cada vez mais, a “necessidade de o futuro professor estar, desde o início da sua formação, mais próximo do seu contexto real

de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia”.

Em relação à formação linguístico-metodológica, posso afirmar que, a partir da implantação do projeto, atingimos com sucesso os objetivos de melhorar a formação dos nossos futuros professores, bem como no que diz respeito ao desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e investigativa com nossos discentes, visto que hoje é prática corrente o envolvimento deles em pesquisas e a sua participação em eventos com apresentação de trabalhos. Tais pesquisas extrapolaram os muros de nossa universidade, inclusive a partir da publicação de um livro (LIMA; LUDWIG; ROCHA; SOUZA, 2016), no ano de 2016, contendo artigos de alunos que realizaram projetos de pesquisas enquanto eram monitores do Cecla. Mais que isso, podemos nos orgulhar de termos formado uma comunidade de prática¹ que propicia aos nossos graduandos o orgulho de serem parte do projeto e a motivação para investir cada vez mais em sua própria formação e na melhoria da educação de nosso país, como um todo (ROCHA, 2013).

Após o investimento inicial em uma melhor formação linguístico-metodológica, partimos à investigação de aspectos mais profundos relacionados ao “ser professor”. Para este estudo, propus-me a investigar a aquisição ou não das seguintes competências inerentes à profissão: autonomia e tomada de decisão; capacidade de adequação e implementação de práticas mais conscientes e sensíveis ao contexto ou contexto-orientadas; desenvolvimento emocional e habilidades para lidar com as dificuldades e frustrações próprias dos ambientes escolares; e desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo. Tendo em mente esses objetivos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: além das competências linguístico-metodológicas, quais outras competências inerentes à profissão docente foram adquiridas pelas discentes participantes do projeto Cecla e as influenciaram em suas práticas durante o estágio supervisionado?

¹ Comunidades de prática, segundo Wenger (1998 *apud* GIMENEZ, 2012), “são grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de interações regulares”.

Devido à limitação de espaço para abarcar toda a pesquisa, para este capítulo foram analisados dados coletados junto a três professoras-monitoras do projeto, por meio de dois questionários e análise de seus relatórios de estágio e das suas monografias, apresentadas como trabalho de conclusão de curso. Tendo discutido algumas questões iniciais, passemos agora à fundamentação teórica que embasa o presente estudo.

Fundamentação teórica

Este estudo está apoiado em visões da profissão de professor e de formação docente defendida por alguns teóricos, como: Prabhu (1990), Kumaravadivelu (2001), Vasconcellos (2003), Dubet (2008) e Liberali (2012). Na medida do possível, nos valeremos de outros escritos, com o objetivo de enriquecer nossos embasamentos e, com isso, poder abarcar mais questões inerentes a esses aspectos. Começemos por abordar o que Prabhu (1990) tem a nos dizer acerca de nossa profissão.

Em seu artigo intitulado “There is no best method: why?”, Prabhu (1990) defende a formação de um professor que traga consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. Segundo ele, é chegada a hora de investirmos na formação de um profissional o qual, mais que dominar as etapas de desenvolvimento e aplicação de um determinado método, seja capaz de ser o senhor de sua própria prática, com autonomia, senso de envolvimento e responsabilidades suficientes para decidir acerca do que é aplicável ou não e das melhores formas de fazer com que o aprendizado seja alcançado por seus alunos, da forma mais eficiente possível. Para Prabhu (1990, p. 172):

[...] quando o senso de plausibilidade está operando no processo de ensino e aprendizagem o professor pode ser considerado como envolvido e o ensino não é mecânico. E mais, quando o senso de plausibilidade está engajado, a atividade de ensinar é produtiva: temos aqui a base para o professor ficar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade e cada instância de sua satisfação ou insatisfação é, por ela mesma, uma nova influência no seu senso de plausibilidade, confirmando,

desconfirmando ou revisando sua prática em alguma pequena medida e, geralmente, contribuindo com seu crescimento ou mudança.

Durante nossa revisão teórica, percebemos que o modelo defendido por Prabhu (1990) se contrapõe a um outro modelo individualista de formação docente em voga ainda hoje, que não privilegia nem a troca de experiências nem o desenvolvimento da colaboração entre os futuros docentes. Como resultado desse outro modelo, encontramos profissionais que, depois de formados, não desenvolvem trabalhos conjuntos, não têm o hábito de compartilhar experiências e refletir colaborativamente e são impedidos até mesmo de conversar com seus pares devido à estrutura organizacional das escolas regulares, vendo-se imersos no que Pessoa (2002) denomina “solidão pedagógica”.

Voltando ao modelo mais abrangente de formação docente, não podemos deixar de mencionar as contribuições dos estudos de Clot (2007) e Faïta (2004 *apud* REICHMANN, 2012 e MARTINY, 2012) no que concerne ao desenvolvimento do “gênero profissional”.² Acreditamos que precisamos investir em uma formação que faça com que- os futuros professores adquiram este gênero e, com ele, características docentes mais profundas, a fim de serem capazes de se reconhecerem como parte integrante e importante do processo contínuo de construção, avaliação e reformulação da nossa profissão. A aquisição de tais características é o pontapé inicial na construção de práticas educacionais que vão além do modelo transmissor, em que professores e alunos assumem posições dicotômicas que, na maioria das vezes, pouco contribuem para o processo de coconstrução do conhecimento.

Kumaravadivelu (2001) aprofunda-se nesse tema ao salientar a necessidade de termos como meta uma formação profissional que reveja o atual processo de ensino e aprendizagem e redefina os papéis de estudantes, professores e formadores de professores para que possamos ultrapassar o atual modelo de transmissão

² O gênero profissional fundamenta-se em uma memória coletiva da atividade, em um falar sobre o trabalho docente, sendo que um gênero sempre “vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (CLOT, 2007, p. 44 *apud* REICHMANN, 2012, p. 938).

de conhecimento. Segundo o autor, uma pedagogia baseada em três principais aspectos, particularidade, aplicação prática e possibilidade, é uma alternativa ao nosso modelo deficiente de formação, no qual os profissionais são incapazes de agir autonomamente e se reconhecer como responsáveis por e capazes de interferir ativamente nos contextos em que trabalham. Para Kumaravadivelu (2001), a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto, ou seja, precisa ser realizada por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais.

Ainda segundo Kumaravadivelu (2001), os futuros professores precisam ser auxiliados nos seus processos de construção da autonomia que, em nosso entender, é adquirida a partir de uma formação mais holística, que leve em conta não somente os aspectos teóricos da formação, mas também, e principalmente, os aspectos emocionais dos docentes. Acerca dos aspectos emocionais, podemos enumerar o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima como os mais importantes e necessários para poder habilitar os futuros docentes a se verem como pertencentes ao contexto de sala de aula, com competências suficientes para identificar e entender seus problemas, analisar e propor soluções, considerar alternativas e testá-las, objetivando melhorar a formação de seus alunos. Entendemos que esses aspectos estão relacionados à capacidade de intervir conscientemente e com responsabilidade em seu campo de atuação, a fim de modificá-lo para um mais favorável ao desenvolvimento linguístico e cidadão dos alunos, enquanto cidadãos ativos, emancipados e conscientes dos seus direitos e deveres em relação à comunidade em que vivem.

Outros importante fator a ser fomentados nos profissionais inseridos na era pós-método: suas competências para se verem como sujeitos de transformação (VASCONCELLOS, 2003), capazes de desenvolver práticas sensíveis ao contexto, ou contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais

(KUMARAVADIVELU, 2001). Esse tipo de formação somente pode ser conseguido quando temos professores autônomos, com profundo senso de responsabilidade e compromisso com sua comunidade e, mais ainda, com motivação, maturidade emocional e segurança profissional suficientes para se sentirem capazes de intervir positivamente na mudança social da realidade ampla que os cerca.

Como bem aponta Kumaravadivelu (2001), o desenvolvimento de um profissional com essas características não pode dar-se, senão, mediante a prática, ou seja, é o próprio professor, na sua prática contínua e cotidiana, que, tendo as ferramentas de exploração e as condições necessárias, irá produzir suas teorias e se tornar autônomo o suficiente para intervir profundamente em seu contexto, opinião que também é compartilhada por Prabhu (1990), conforme já mencionado.

Em se tratando, ainda, de uma visão de professores enquanto sujeitos de transformação, não podemos deixar de mencionar que a estes cabe a perspicácia de, além de descortinar, situar, junto com seus futuros alunos, os reais alcances da escola no que concerne à promessa de educação como meio de ascensão social. Segundo Vasconcellos (2003, p. 25), a escola, na verdade,

nunca promoveu a ascensão de classe; só que havia essa impressão, pelo fato de as melhores colocações no mercado estarem com quem tinha diploma. Não se dava conta, no entanto, de que quem conseguia chegar ao diploma – e aos bons empregos – já era da classe dominante, obviamente adicionado de mais alguns da classe pobre, que conseguiam sobreviver ao esquema formal da escola e que, portanto, eram ‘compatíveis’ com os interesses dominantes, podendo assumir cargos de gerência.

Essa opinião também é compartilhada por Dubet (2008), que vai além, ao afirmar que a escola, ao utilizar o modelo meritocrático supostamente neutro, vende a ideia de que todos os cidadãos dispõem de condições iguais de competição em nossa sociedade e que, portanto, a todos é dada a chance de ascensão social. Ora, essa visão de escola não é real e em nada ajuda na tomada de consciência dos estudantes acerca dos muitos aspectos envolvidos em um modelo educacional que foi planejado para atender aos interesses de uma minoria que já traz consigo

os aparatos culturais valorizados por ela. Diante do exposto até aqui, podemos ter uma ideia do quão imprescindível é o papel do professor e, mais, do quanto ainda precisamos investir em nosso contexto de atuação, em pesquisas, em ações práticas mais direcionadas e em formação inicial e continuada, como forma de realmente pôr em prática uma nova forma não só de conceber a escola, mas também de torná-la mais uma ferramenta na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Passando agora às nossas inquietações acerca de como fomentar o desenvolvimento de profissionais com as características anteriormente citadas, buscamos em Liberali (2012) algumas diretrizes básicas que em muito nos auxiliaram em um momento inicial. Os escritos de Liberali (2012) adentraram nosso contexto de formação, tanto na universidade quanto no projeto Cecla, a partir do momento em que começamos a nos informar sobre nossas ações e a procurar formas de intervir para melhor fomentar o nosso desenvolvimento e pensamento crítico. Assim, mais que uma contribuição teórica, Liberali (2012) nos forneceu informações sobre como agir, quais resultados esperar e como privilegiar esse tipo de formação ainda na formação inicial.

A esse respeito, uma das questões que nos fez tomar consciência da situação do modelo de formação docente na maioria das nossas instituições foi a constatação de que, devido ao nosso modelo transmissor, meritocrático e tecnicista, é retirada “do nosso educador a possibilidade de pensar e tomar decisões de conhecer sua ação” (LIBERALI, 2012, p. 25). Nesse sentido, a estrutura escolar mascara e impede uma tomada de consciência acerca dos reais objetivos educacionais ao fazer parecerem neutras as relações de poder que regem a sociedade e privilegiam apenas uma pequena camada da população, conforme já mencionado. Ao propor um modelo de formação em que os professores se vejam como agentes de transformação social, a Pedagogia Crítica visa, antes de tudo, munir os docentes com competências para reconhecer suas práticas como embebidas de valores éticos e morais que precisam ser os mais acurados e justos possíveis para que os educadores sejam capazes de reconhecer essas relações supostamente neutras e, mais que isso, interferir em tais relações com o objetivo de

fomentar “experiências e atividades que levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas” (LIBERALI, 2012, p. 31).

Quando afirmamos que Liberali (2012) nos forneceu não somente arcabouço teórico, mas também alternativas de ação e, portanto, procedimentos metodológicos, o fazemos por reconhecer, em seus escritos, sugestões de formas de agir e comportamentos a desvelar que foram utilizados durante o nosso processo de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico. Entre os aspectos mais importantes que devem ser aqui salientados, está o poder da linguagem não somente como meio de expressão, mas também como forma de construção, coconstrução e reconstrução de práticas, discursos e identidades. Assim, para Liberali (2012, p. 37), “trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório”.

A esse respeito, a autora, valendo-se dos escritos de Smyth (1991 e 1992), pontua quatro características linguísticas das ações dos professores envolvidos em um processo reflexivo crítico. A primeira delas diz respeito ao ato de descrever. Segundo Liberali (2012), o professor, a partir do ato de descrever sua prática, toma consciência do que foi feito, entendendo o que fez e como o fez. A partir das análises das descrições dos professores, é possível perceber, também, através do seu discurso, o envolvimento do educador, por meio do uso da primeira pessoa, ou o seu distanciamento, por meio do uso da terceira pessoa. A segunda característica é o informar, momento em que o educador irá explicar suas práticas, ou seja, o ato de informar envolve uma busca pelos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações dos professores e está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos dessas ações em seu ambiente de trabalho. Entendemos que a tomada de consciência do papel político do professor ou o despertar para a falsa neutralidade das práticas educativas começa com o ato de informar. A terceira característica refere-se ao ato de confrontar, vinculada ao fato de o profissional submeter as teorias que embasam suas ações a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar. Isto é, busca-se, por meio do

confrontar, entender as normas culturais e históricas, as influências e as razões que levaram o educador a desenvolver ou não determinado tipo de prática. Aqui temos as bases para o início da mudança das práticas ou, ao menos, a conscientização de que o professor é responsável, mesmo que em parte, pela reprodução das desigualdades sociais quando não promove uma educação que considere os valores emancipatórios, como o direito à igualdade, à liberdade e à autonomia e o respeito às diferenças. A última característica diz respeito à capacidade de reconstruir suas práticas. Nesse estágio, os professores, munidos de poder profissional, segurança, autoconfiança, autoestima, autonomia e, ainda, consciência do seu papel político e transformador, veem a si mesmos como capazes de reconstruir suas práticas para que estas atendam aos reais interesses dos envolvidos em seu contexto de trabalho.

Linguisticamente, segundo Dolz e Schneuwly (1996 *apud* LIBERALI, 2012, p. 66), “o reconstruir está ligado à reorganização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações com discurso mais interativo e como relato e apresentação de possibilidades de ações”. Nesse estágio, os professores se mostrariam dispostos a repensar suas ações e a reorganizá-las de modo a melhor atender seus objetivos e a rever suas posturas e ações diante dos alunos, de forma a promover um ensino mais contextualizado, libertador e emancipatório. Entendemos que, nesse estágio, também, os próprios papéis do professor e dos alunos são revistos, de forma a reconstruir um novo modelo de educação como coconstrução do conhecimento que, cremos, substituirá, muito em breve, o atual modelo transmissor e domesticador ainda presente na maioria dos contextos escolares. Tendo pontuado algumas questões acerca dos escritos que embasaram nossos estudos, passemos agora a uma breve descrição dos procedimentos adotados durante a realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para prosseguir às investigações que originaram o presente capítulo, valemo-nos dos pressupostos da pesquisa colaborativa de cunho etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008; BURNS, 1999). Segundo Bortoni-Ricardo (2008), os estudos colaborativos são aqueles em que os pesquisadores não se limitam a apenas observar e tentar entender o outro, mas coparticipam da pesquisa, colaborando, assim, para sua própria formação. Nessa perspectiva, o pesquisador não é somente um observador passivo procurando entender o outro, ambos são coparticipantes ativos no ato de construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008). Burns (1999) defende o desenvolvimento de pesquisas realizadas em contextos colaborativos por considerar que estas são mais produtivas, visto que encorajam professores a compartilhar os problemas comuns vivenciados cotidianamente. Para esta autora, ainda, as pesquisas colaborativas incentivam os participantes a trabalharem cooperativamente como pesquisadores comunitários examinando suas acepções, seus valores e suas crenças, enriquecendo a pesquisa à medida que esta conta com interpretações e pontos de vista diferentes e, por isso, mais completos e abrangentes.

Para o desenvolvimento deste estudo, convidamos três professoras-monitoras de língua inglesa do Cecla a discutirem suas práticas e, de forma reflexiva e apoiada pelo estudo teórico, pensar sobre os variados aspectos envolvidos na profissão docente. As três professoras-monitoras foram escolhidas como participantes deste estudo por terem sempre demonstrado grande interesse e disponibilidade para estudo e discussão sobre o assunto, bem como por terem escolhido desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área de formação de professores, o que garantiria a elas maiores leituras e aprofundamento acerca do tema. Além disso, todas elas ministraram aulas no projeto Cecla por mais de dois anos e não contavam com nenhum tipo de experiência docente anterior ao projeto, sequer, tinham proficiência linguística ou metodológica na língua inglesa. Esses aspectos nos ajudariam a ter uma noção mais acurada dos alcances do projeto, já que suas

experiências, ao adentrar as salas de aula da escola pública no estágio supervisionado, estavam relacionadas somente às suas vivências enquanto alunas e enquanto professoras-monitoras do projeto.

A identificação de cada uma das participantes será por meio do uso dos pseudônimos Kelly, Eva e Mariane. Para as análises deste estudo, especificamente, foram utilizados dados provenientes dos seguintes instrumentos: dois questionários aplicados às participantes, seus relatórios de estágio supervisionado obrigatório e suas monografias, defendidas como requisito para a conclusão do curso de Letras. O uso de diferentes instrumentos nos permitiu realizar a triangulação dos dados obtidos, apresentando perspectivas diferentes sobre a pergunta de pesquisa e conferindo maior credibilidade e validade aos resultados desse estudo. As siglas utilizadas na identificação de cada instrumento nos excertos encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 1: Siglas dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento de Coleta	Sigla
Primeiro Questionário	Q1
Segundo Questionário	Q2
Relatório de Estágio Supervisionado	RES
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo pontuado os caminhos percorridos durante o desenvolvimento deste estudo, passemos à análise dos dados até então abarcados.

Análise e discussão dos dados

Com o intuito de promover uma melhor fluência ao longo da leitura deste texto, os excertos foram agrupados em categorias para facilitar as análises e melhor responder à pergunta de pesquisa: além das competências linguístico-metodológicas, quais outras competências inerentes à profissão docente foram adquiridas pelas discentes participantes do projeto Cecla e as influenciaram em suas práticas durante o estágio supervisionado? Assim, durante a análise preliminar das respostas aos questionários e a análise dos relatórios de estágio e das monografias das participantes, foi possível distinguir duas categorias diferentes que se complementam e comungam de uma perspectiva holística de formação docente com vistas à emancipação e transformação social, a saber: a) capacidade de reconhecer as qualidades inerentes a um bom professor e ao desenvolvimento de autonomia, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente; e b) formação de um profissional reflexivo e desenvolvimento do pensamento crítico. Passemos, em seguida, a cada uma destas categorias e suas respectivas discussões.

Capacidade de reconhecer as qualidades inerentes a um bom professor e desenvolvimento de autonomia, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente

Um dos aspectos importantes que foram encontrados durante a análise dos dados deste estudo diz respeito à capacidade das participantes de reconhecer as características de um bom professor. Esse aspecto foi considerado uma das categorias para esta pesquisa por entendermos que a construção da nossa profissionalidade passa pela capacidade de nos vermos como professores, coautores, pertencentes a esse gênero profissional e, por isso mesmo, capazes de falar sobre ele, compreender e avaliar nossas próprias ações e a dos nossos colegas de profissão (CLOT, 2007, p. 44 *apud* REICHMANN,

2012) e, a partir de nossas reflexões, intervir nessas ações, (re)construindo-as ou (re)elaborando-as (LIBERALI, 2012).

Passemos aos primeiros excertos deste estudo:

[1] Outra colocação em relação a esta aula foi o fato de *a professora não mostrar entusiasmo algum* ao passar o conteúdo para o aluno, pois além de o conteúdo ter sido passado da forma tradicional este *foi passado também de forma insignificante*, sendo que *o professor é uma figura importante do processo de aprendizagem*, e este *deve transparecer total motivação*, até porque *este é um dos fatores determinantes para o aluno atingir um bom desempenho*, pois o aluno motivado buscará usar a LE fora da sala de aula. Além da falta de entusiasmo, foi possível perceber que a professora *falava muito pouco em Inglês*, pois ela *apenas lia as sentenças em Inglês* e na frente das frases escritas em Inglês estavam as traduções em Português, *não instigando os alunos a entenderem* através da explicação ou mímica o que significava cada frase. E o uso da Língua Inglesa na sala de aula favorece não somente os alunos, mas também o professor pois *este não estará colocando em prática todo o aprendizado recebido da Língua Inglesa se não usa a língua*. (RES Kelly)

[2] O maior problema observado nesta aula foi o fato *da professora de Inglês não ter falado simplesmente nada em Inglês*, nem mesmo ela cumprimentou os alunos com um “Good afternoon”, *o que é uma postura extremamente preocupante, pois se nem mesmo a professora fala Inglês como é que os alunos irão falar?* [...] Na maioria das observações que fazemos nas escolas, percebemos *professores desmotivados* e prontos a dar os conteúdos da grade *impondo o aprendizado* por que precisa cobrar a matéria, desta forma o *desinteresse e a falta de comprometimento que é passado e sentido pelos alunos atrapalha a aprendizagem significativa* para o aluno, o que é extremamente grave, visto que somos os responsáveis pelos *futuros falantes* da Língua Inglesa. (RES Kelly)

[3] Percebo que *as aulas na escola pública podem sim ser conduzidas de maneira a envolver os alunos e fazê-los interagir, numa aula mais comunicativa*. O problema da *falta de tempo do professor é realmente um grande dificultador*, porém *o professor pode driblar essa dificuldade sendo criativo*, mesmo que o conteúdo por aula seja pouco, mas que o aprendizado seja privilegiado. É preciso parar de pensar somente em quantitativos de notas, precisamos olhar principalmente para a qualidade do ensino. O que falta na maioria das vezes é motivação dos professores, acredito que esse seja um dos maiores desafios da educa-

ção nos dias atuais. Nesse sentido, os cursos de formação continuada se mostram bastante válidos, e necessários quando cumprem com sua função que é dar suporte e atualizar esse professor que está em sala de aula, de maneira a *torna-lo mais seguro e motivado*. (RES Eva)

[4] A minha análise desta aula deixa claro a tomada de consciência de que apesar das dificuldades enfrentadas no ambiente de escola pública é possível sim fazer diferente, ou seja, empreender uma aula de língua inglesa em que haja o *envolvimento dos alunos e o aprendizado destes*. *Não queremos simplificar aqui o problema*, deixamos claro o entendimento deste como sendo de natureza complexa, *no entanto, depende também do professor* procurar fazer algo para mudar essa situação e fazer com que funcione melhor. Vale pontuar, no entanto, que *sei que, o que deu certo nessa aula, não necessariamente daria certo em outro contexto*, isso é bastante relativo. Nota-se também a consciência de que *a aula precisa ser significativa para os alunos*, ou seja, *tem que dizer respeito a coisas e assuntos que fazem parte de sua realidade*. Essa estratégia pode trazer melhores resultados para a aula de LI. (RES Eva)

A partir desses primeiros excertos, podemos perceber que tanto Kelly quanto Eva conseguem perceber a falta de motivação ou entusiasmo para o ensino por parte das professoras regentes e a falta de uso do idioma em sala como alguns dos principais entraves ao aprendizado dos alunos. A esse respeito, inclusive, uma das participantes demonstra capacidade de questionamento acerca das atitudes dos professores observados: “se nem mesmo a professora fala inglês como é que os alunos irão falar?”. A outra participante sugere atitudes que podem ser implementadas caso queiram modificar ao menos um pouco tal situação: “as aulas na escola pública podem sim ser conduzidas de maneira a envolver os alunos e fazê-los interagir, numa aula mais comunicativa”, “a aula precisa ser significativa para os alunos, ou seja, tem que dizer respeito a coisas e assuntos que fazem parte de sua realidade” e “É preciso parar de pensar somente em quantitativos de notas, precisamos olhar principalmente para a qualidade do ensino. O que falta na maioria das vezes é motivação dos professores”.

Suas capacidades de avaliação e propostas de intervenção no contexto de ensino e aprendizagem ao qual foram expostas corroboram o que Clot (2007 *apud* REICHMANN, 2012) defende acerca das competências adquiridas por quem se reconhece como pertencente a um determinado gênero profissional. Podemos perceber

que o senso de pertencimento à profissão de professor lhes possibilitou falar sobre a profissão, bem como compreender, descrever os pontos falhos da aula e avaliar as práticas de outros professores, intervindo ou propondo intervenções de forma responsável e consciente. Suas vontades de interferir e melhorar o contexto pesquisado não prejudicaram suas demonstrações de maturidade ao falar do assunto, visto que podemos observar a consciência das participantes de que este não é um contexto igual ao que estão acostumadas e que, por isso, reconhecem que as mesmas práticas empregadas em uma turma podem não funcionar em outra: “sei que, o que deu certo nessa aula, não necessariamente daria certo em outro contexto, isso é bastante relativo”. A maturidade ao tratar de questões próprias ao contexto em que estão inseridas segue visível nos excertos seguintes, em que as participantes propõem algumas questões que podem e precisam ser modificadas pelos docentes observados:

[5] Em conversas informais com a professora em questão, ela nos revelou que ensinar Inglês é bem “fácil”, pois a escola não cobra nada a esse respeito, mas segundo ela, com o Português é diferente, pois a escola cobra “resultados”. Em outra ocasião ela nos falou que não seria legal que nós trabalhássemos músicas nas nossas regências, pois segundo ela, os alunos fazem a maior “algazarra” e não aprendem nada, mas não foi isso que ocorreu em nossas regências. Então, pelo que sabemos desta professora, poderíamos dizer que todos os problemas que ocorrem em sua sala de aula são decorrentes da falta de domínio dela com o Inglês, e também *devido ao modo problemático, sem compromisso, como ela vê o ensino de Língua Inglesa, e percebe-se isso, claramente, quando ela diz que é “fácil” ensinar Inglês, pois a escola não cobra “resultados”*. Dado o exposto, pode-se inferir que *as nossas atitudes como professores estão diretamente relacionadas com a nossa consciência, com as nossas concepções do que seja o ensino da língua estrangeira ou da importância que a mesma tem na vida do nosso aluno.* (RES Mariane)

[6] Sabemos que *ainda predomina a velha forma de dar aula, na qual o professor fala e o aluno escuta, sem fazer perguntas, mas hoje, a nova forma de fazer o ensino-aprendizagem, o professor e o aluno têm que andar de mãos dadas, sempre trocando informações e conhecimentos, enfim aprendendo juntos*. Como dizia Paulo Freire: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (RES Mariane)

[7] Entendo que o *professor não pode somente escolher o conteúdo*, ou atividade para ministrar *sem antes pensar na realidade dos alunos*, bem como, *nos motivos e objetivos dessa prática*, e ainda mais após essa intervenção, *refletir sobre os resultados dessa prática de maneira a reconstruí-la a fim de melhorá-la*. (RES Eva)

Tais excertos demonstram o quanto as participantes da pesquisa estavam preparadas e se mostravam familiares com a sua profissão quando adentraram as salas de aulas para a observação no estágio supervisionado. Sua maturidade em relação à profissão pode ser melhor percebida, ainda, quando elas estão no lugar de regentes das aulas no estágio:

[8] Então eu entreguei os exercícios que estavam cortados aos alunos para que estes os colassem em seus cadernos e respondessem as atividades em cinco minutos, desta forma eu não perderia muito tempo com eles ainda copiando. [...] Esta aula eu planejei e realizei por meio de projetos de estudos, os quais continham um tema central que fosse do interesse da turma, que estivesse de acordo com os seus níveis de maturidade e, principalmente, que fossem além da língua propriamente dita, para que tivessem significado para os alunos ou ainda que pudessem proporcionar a eles um acréscimo cultural. (RES Kelly)

Podemos perceber que, antes mesmo da aula, Kelly, ciente do número de alunos e do tempo insuficiente, foi capaz de planejar atividades em que poderia melhor aproveitar o tempo disponível para os alunos e demonstrou grande preocupação em trazer temas relevantes, ou seja, de acordo com os interesses e a maturidade dos alunos, buscando algo mais do que somente o aprendizado linguístico. Suas preocupações com a qualidade do ensino seguem na descrição e análise de sua aula no estágio; dessa vez, preocupada, também, em causar uma boa impressão nos alunos – ao mudar suas expectativas de somente aprender gramática – para um ensino que fornecesse a eles, também, um “acrécimo cultural”.

Sua vontade de melhorar o histórico de ensino naquele contexto pode ser ainda percebida pela motivação que demonstra ao querer chamar a atenção dos alunos, ao querer que eles voltem a ver o ensino da língua inglesa como produtivo. Podemos perceber que a professora-monitora inclusive utilizou-se de atividades lúdicas para

motivar os alunos para a aula e entusiasamá-los para o próximo encontro, como podemos observar nos excertos seguintes:

[9] Deste modo, os alunos foram motivados a se comunicar em LE em momentos diversos das aulas, através de atividades lúdicas realizadas no início do período, como forma de motivação para a aula que iniciava e, no final, para deixar os alunos ansiosos pelo próximo encontro ou ainda como forma de fixar um conteúdo ou vocabulário novo. A escolha desse tipo de atividade para os momentos de speaking é baseada na necessidade de fazer com que os alunos sintam-se a vontade para expressar-se em uma língua estrangeira, ou seja, é necessário que se estabeleça um clima de confiança na sala para o uso da LE. (RES Kelly)

[10] Assim, de acordo com os princípios dessa abordagem, a meta das minhas atuações, foi tornar os alunos comunicativamente competentes, de modo a serem capazes de usar a língua dentro de um contexto social, por isto, a gramática foi ensinada de modo indutivo e procurei falar na língua alvo durante o maior tempo possível nas aulas, utilizando de mímicas, gravuras e outros elementos visuais para auxiliar o entendimento dos alunos, assim como a própria língua materna. Tentei quebrar o paradigma existente na maior parte das escolas regulares, de que a gramática é o centro das atenções no ensino de língua estrangeira, uma vez que, como já me referi anteriormente, o mais extraordinário em aprender uma nova língua é a comunicação. (RES Mariane)

Eva também demonstra grande maturidade ao adentrar aquele contexto, por meio de suas preocupações e observações acerca de como poderia ter agido para privilegiar mais a habilidade de *speaking*, embora reconheça que, de certa forma, esta habilidade foi abordada pela professora regente.

[11] Algo que poderiam ter explorado mais seria a habilidade de *speaking* dos alunos, porém acredito que para isso deveria estar trabalhando com eles a mais tempo de maneira a construir um vocabulário, o que daria base para fazer algum jogo, dinâmica. Acredito que a repetição era o que poderia ser feito em uma aula tão curta, uma hora de duração, isso como maneira e apreensão do novo conteúdo. Mas por outro lado, a parte em que eles deveriam entrevistar os colegas, de certa forma, contemplou essa habilidade. Não foi possível observar o desempenho de todos os alunos no momento da entrevista, mas os alunos que conseguiram acompanhar estavam fazendo as perguntas em

português, então eu falei que a intenção era falar em inglês, caso contrário a atividade não serviria para nada. Falei isso em voz alta também para que todos ouvissem. (RES Eva)

[12] Os alunos tiveram bastante facilidade na parte mais fácil da atividade, porém na parte mais complexa eles solicitavam a minha ajuda o tempo todo. Mesmo com a complexidade da atividade eles continuavam tentando fazer a tarefa. Percebi que as atividades mais complexas motivam os alunos, uma vez que são desafiadoras para eles. As aulas nas duas turmas foram boas, porém acredito que eu poderia ter explorado mais a habilidade de *speaking*, ao invés de apenas pedir para que escrevessem frases no quadro, eu deveria ter pedido para que criassem frases e falassem para todos na sala ouvirem. Porém, o tempo de 1 hora é realmente muito curto para que todos os alunos falassem em sala. Além disso, eu deveria ministrar o conteúdo em uma média de 3 aulas por turma, pois a professora pediu para que eu concluísse o conteúdo nesse período para que ela aplicasse a avaliação. (RES Eva)

No excerto número 12, podemos verificar que a professora-monitora continua reconhecendo ainda suas falhas acerca do trabalho com o *speaking* e a falta de oportunidade para que os alunos pudessem criar as suas próprias frases e dizê-las para a turma. No entanto, reconhece o tempo como principal entrave para esse problema, o que sugere que, em outras ocasiões, poderá lidar melhor com a situação. Outro aspecto importante, relacionado a esse excerto, diz respeito à percepção de que as atividades mais complexas são as que mais motivam os alunos a aprender, por instigá-los a pensar e se constituírem como um desafio para eles. Essa percepção está relacionada à motivação dos discentes para realizar a atividade e ao número de vezes em que a professora-monitora foi solicitada para ajudá-los. Podemos perceber que ela se reconhece como uma pessoa que pode trazer atividades desafiadoras para os alunos e instigá-los a realizar as atividades, mas que, no momento da aula, precisa se colocar em uma posição de colaboradora no processo de aquisição, de ensino e aprendizagem, e não na posição de transmissora de conteúdos prontos que precisam ser assimilados pelos alunos. Consideramos esses comportamentos como um dos primeiros indícios de desenvolvimento do pensamento crítico nas discentes pesquisadas. Posteriormente, verificaremos outros.

Mudando agora um pouco o foco de nossa discussão, abordaremos, neste momento, uma das questões que nem sempre é fonte de preocupação e que costuma ser ignorada durante a formação docente: os aspectos emocionais e as características pessoais que precisam estar presentes nos futuros docentes. Desde há muito tenho percebido que a aquisição do gênero profissional passa por um amadurecimento emocional e pelo desenvolvimento de habilidades para lidar com as frustrações próprias de sala de aula, conforme já mencionado. Creio que, munidos dessas habilidades, ou ao menos cientes da necessidade de investimento nelas, os futuros professores poderão adquirir competências suficientes para lidar com a sua profissão com maior segurança e autonomia e poderão, assim, reconhecer-se como verdadeiros professores. Acredito também que grande parte da solidão pedagógica (PESSOA, 2002), enfrentada por muitos docentes, é fruto de uma formação deficitária, que não investe no desenvolvimento de profissionais com autoconfiança e autoestima suficientes para agir colaborativamente, para se colocarem na posição de parceiros e para contribuir com experiências ou compartilhá-las com seus colegas de profissão. A esse respeito, trazemos os seguintes excertos que podem demonstrar indícios de que as professoras-monitoras pesquisadas tiveram oportunidades de uma formação mais elucidada em relação a esses aspectos:

[13] No Cecla, comecei a testar coisas diferentes, métodos, *adquiri confiança* para ministrar aulas, e acima de tudo a experiência em sala de aula. (Q1 Eva)

[14] E enquanto os acadêmicos que não participaram do Cecla estavam tendo sua primeira experiência em sala, *nós chegamos ao estágio seguros, capazes de projetar uma aula e desenvolvê-la de maneira satisfatória e nos comportando como verdadeiros professores*. (Q1 Eva)

[15] O Cecla é muito importante para a nossa formação inicial, pois permite fazer relação entre as teorias estudadas e a prática na sala de aula. Além de nos *ensinar a ter autoestima para assumir uma postura confiante diante dos nossos alunos*. (Q2 Mariane)

[16] No decorrer das minhas práticas, ao longo do curso, procurei incansavelmente me apropriar das teorias e metodologias adequadas ao objetivo que desejava alcançar, além de observar cada turma com a qual trabalharia, com o intuito de promover a eles um ensino mais motivador e de despertar-lhes o interesse pela Língua Inglesa. Dessa busca *surgiram bons resultados, como se fosse uma árvore que plantei e colhi os frutos, hoje, posso afirmar com orgulho que consegui atingir grande parte dos meus ideais no ensino de línguas, certamente não consegui atingir a todos os alunos, mas espalhei as sementes e percebi que muitas estavam germinando.* (RES Mariane)

[17] Enfim, toda esta experiência de práticas pedagógicas, e de aluna dentro do centro universitário, me transmite *uma sensação de tarefa cumprida, de crescimento profissional e acima de tudo pessoal, de aperfeiçoamento e mérito pelo meu próprio esforço [...]* Com certeza este não é o fim do caminho, é a apenas uma pequena mudança de rumo para uma caminhada que recém se inicia. (RES Kelly)

A partir das falas das participantes, podemos perceber o desenvolvimento da confiança necessária para assumir uma sala de aula e de uma autoestima que as levou, posteriormente, a desenvolver um senso de pertencimento àquele contexto e uma maior segurança, bem como a agir com mais maturidade e autonomia ao lidar com os problemas do dia a dia da profissão, conforme já demonstrado nos excertos anteriores. Tais características podem ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento de outro aspecto, a capacidade de confiar nos colegas e de agir colaborativamente, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

[18] Nós do CECLLA somos uma família e por isso *melhorou muito a minha interação com todos* porque *fazemos parte de um único grupo* e sempre fazemos reuniões, festinhas e trocamos ideias sobre aspectos da nossa sala de aula. (Q2 Mariane)

[19] *Troco experiências, posso contar com a colaboração dos colegas* no sentido de me *ajudar em aspectos que não tenho segurança*; conto com uma vivência profissional e isso tem desenvolvido em mim *a capacidade de conviver de maneira sociável* e a capacidade de saber lidar com as situações que envolvem o dia a dia da profissão. (Q1 Eva)

[20] Por conta mesmo das minhas experiências enquanto professora-monitora do Cecla, é que *surgiu a ideia de colaborar com outros professores de escolas públicas e compartilhar o que tenho desenvolvido nas aulas do projeto. Assim, gostaria de transmitir minhas vivências e trocar experiências, bem como vivenciar outras experiências e refletir com professores de um novo contexto para mim que é a escola pública.* (TCC Eva)

[21] É muito importante compreender o quanto é necessário investir em uma educação de qualidade e *investigar como isso tem retorno para as pessoas que se dispõem a mudar suas condições primárias a fim de estarem aptos a mudar a realidade de um lugar no que diz respeito à educação.* (TCC Kelly)

A partir desses excertos, podemos perceber o quão importante as professoras-monitoras consideram as experiências de poder colaborar e trocar experiências com os colegas e com outros professores. Com base no exposto, é possível afirmar que as experiências vividas no projeto Cecla podem ter gerado a formação de um grupo de professores que, por terem participado de uma comunidade de prática (ROCHA, 2013), em vez de se isolarem em suas salas de aula, estarão abertos a construir um modelo de escola mais colaborativo. Professores com esse entendimento acerca dos processos educacionais estarão mais dispostos a abrir as portas de suas salas de aula para deixar outros professores assistirem suas aulas e, a partir daí, refletirem colaborativamente, trocarem vivências e contribuirão para as práticas uns dos outros. Desse modo, é possível que estejam dispostos a construir um novo ambiente escolar, no qual as disciplinas não mais estejam divididas em blocos, delimitadas nas diferentes salas de aula com seus respectivos cinquenta minutos de duração, e os professores não mais se vejam solitários em sua lida diária (PESSOA, 2002).

Talvez ainda não estejamos falando de profissionais que são humildes o bastante para não mais se colocarem na posição de detentores e transmissores, mas de coconstrutores do conhecimento. Tais profissionais, espera-se, advogarão em favor de uma educação que não considere os papéis dos professores e alunos como dicotômicos e estruturados em uma determinada relação de poder, mas que trate

os estudantes como parceiros em busca do desenvolvimento mútuo e engajamento com vistas à modificação da sociedade como um todo.

Formação do profissional reflexivo e desenvolvimento do pensamento crítico

Para prosseguir a discussão, trouxemos alguns exemplos de excertos com base nos quais poderemos demonstrar a capacidade das participantes de compreender a educação em um sentido mais abrangente e emancipador, considerando seus papéis na formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e entender os processos de opressão de que são vítimas e, a partir desses entendimentos, intervir em suas comunidades com vistas a transformar nossa sociedade em uma mais justa e igualitária. A esse respeito, no entanto, é preciso considerar algumas outras questões que devem ser tratadas quando lidamos com a formação de profissionais reflexivos e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Digo isso por entender que há muitas questões envolvidas na formação desses profissionais, tais como as capacidades discutidas anteriormente (autonomia, senso de responsabilidade e pertencimento, construção de uma base emocional sólida e coerente com os desafios da profissão e desenvolvimento das habilidades colaborativas nos futuros docentes) e outras que estão relacionadas a um macrocosmo do qual nossa sociedade e, por consequência, nossas escolas e modelos educacionais são parte inseparável. Busco, aqui, pontuar que, apesar de tentarmos nos formar como profissionais reflexivos e críticos, capazes de pensar nossos papéis formativos para além dos muros da escola e de sermos conscientes dos problemas sociais e educacionais de uma escola que dissemina a ideia de um ensino supostamente neutro, reconhecemos que a verdadeira mudança nos paradigmas educacionais deve estar atrelada a uma mudança no nosso modo de conceber a própria sociedade em que vivemos. Nesse sentido, concordo com Elliot (1993 *apud* Kumaravadivelu, 2001, p. 538 e 539), ao pontuar que “uma pedagogia significativa não pode ser constru-

ída sem uma interpretação holística das situações particulares e sua qualidade não pode ser melhorada se não melhorarmos as situações particulares como um todo”.

Assim, diante do que poderemos constatar a partir de agora, afirmamos que nossos objetivos, quando nos propusemos a desenvolver o projeto Cecla e, posteriormente, quando nos dispusemos a investir na formação de professores reflexivos e no desenvolvimento do pensamento crítico, foram atingidos. Contudo, ainda falta sabermos a quais condições de trabalho tais profissionais estarão expostos e se tais condições fornecerão a eles ao menos alguns dos subsídios necessários para que possam desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem condizente com os pressupostos de um ensino emancipador e voltado para a construção da igualdade e da justiça social. Voltaremos a esse assunto mais adiante. Passemos, agora, às análises e discussões sobre os indícios de desenvolvimento do pensamento crítico e formação reflexiva crítica pelas participantes do estudo.

Nos excertos que seguem, podemos observar que tanto Mariane quanto Kelly e Eva saíram da universidade conscientes e munidas da capacidade de pensar criticamente o papel da escola e de se verem como agentes importantes na construção e transformação de nossa sociedade.

[22] *Poder dar aos menos favorecidos condições de disputar em pé de igualdade com a elite.* Então como hoje vivemos em um mundo em que saber uma segunda língua é algo de muita importância, que abre muitas portas, permite conhecer novos países, novas culturas, novas pessoas, fornece ao falante status social, boas oportunidades de emprego e etc... *Pode-se dizer que o ensino de Inglês tem grande contribuição para a redução da desigualdade social e a escola pública precisa de bons professores para que esta contribuição social se efetive de fato.* (Q2 Mariane)

[23] Então, hoje nem de longe penso em Direito, quero mesmo é ser uma boa professora de línguas, viajar para o exterior, aprender outras línguas além do Inglês, ser muito feliz e *poder fazer a diferença na vida de muitos alunos.* (Q2 Mariane)

[24] Assim, quando eu entrei, estava muito neutra quanto ao meu objetivo neste curso, apenas entendia que estudaria, pegaria o diploma e iria exercer a minha profissão. Mas *graças a Deus consegui mudar a minha concepção a respeito do papel que uma pessoa realmente deve exercer ao fazer um curso tão importante como esse*. Tal mudança ocorreu a partir do momento em que eu tive o real contato com meu futuro espaço de trabalho, fiquei admirada, pois realmente aprendemos sobre um sistema perfeitamente estruturado, que é a escola, e aprendemos a nos portar dentro deste sistema, mas na prática *a minha concepção de um modelo “perfeitamente estruturado” foi por água abaixo*, então *comecei a entender que eu preciso fazer o melhor pelos meus alunos, pois eu tenho em minhas mãos a capacidade de destruir ou melhorar a vida dos meus alunos de acordo com a forma que eu exercer o meu trabalho*. E com certeza *quero mudar a realidade deles e os ajudar a se verem como pessoas tão capazes para fazerem o que querem como qualquer outra pessoa*. Assim o meu foco agora é fazer mestrado na área de formação de professores e aprendizado de língua inglesa, crescer profissionalmente dentro desta área e ajudar os meus futuros colegas de profissão, ao final deste trajeto. *Estou muito feliz e empolgada com o que quero para a minha vida*. (Q2 Kelly)

[25] O curso de licenciatura não é como outros, pois aqui, longe de lidar com coisas materiais, *estamos lidando com vidas que necessitam ser instruídas para fazer a diferença na vida de outras pessoas, mas que para isso precisam primeiro ter suas concepções de educação mudadas*. (TCC Kelly)

[26] Isso realmente não tira meu entusiasmo. Pois, *acredito também em superação, uma vez que a minha vida toda lidei com isso, tendo que me superar a cada dia para alcançar meus objetivos*, e dentro das possibilidades e oportunidades que tinha ou das que não tinha, *consegui fugir à regra*. Negra, filha de pais pobres, aluna de escola pública. Minha vontade de vencer foi maior. Não me vangloriando, pois me sinto entristecida com o fim que outras amigas tiveram. Sou uma exceção, pois a maior parte das minhas colegas ficaram grávidas e não conseguiram terminar o segundo grau. *E é com essa garra que quero ir para escola, acreditando nos meus alunos, levando a minha história de superação através da educação*. (RES Eva)

Podemos perceber, por meio da análise dos textos, o quanto as participantes se mostraram convictas do papel primordial da educação enquanto chave que abre as portas para a maior igualdade de oportunidades. Todavia, podemos notar que ainda carregam consigo uma visão que julgamos um tanto quanto imatura dos processos

envolvidos na educação formal: a visão de que ela pode mudar a sociedade, sem que esta mude junto com a educação. Nas palavras das professoras-monitoras, podemos perceber que elas entendem que, assim como elas próprias, que estão vivenciando certa ascensão social por meio da educação formal que tiveram e por meio do aprendizado da língua inglesa, seus alunos, caso tenham as mesmas oportunidades, poderão também ascender socialmente: “o ensino de inglês tem grande contribuição para a redução da desigualdade social e a escola pública precisa de bons professores para que esta contribuição social se efetive de fato”, “quero mudar a realidade deles e os ajudar a se verem como pessoas tão capazes para fazerem o que querem como qualquer outra pessoa”, “é com essa garra que quero ir para escola, acreditando nos meus alunos, levando a minha história de superação através da educação”. Ou seja, elas ainda não demonstram maturidade suficiente para entender que fazem parte de um número pequeno de pessoas que, contrariando as estatísticas, conseguiram vencer algumas das grandes barreiras econômicas e sociais para chegarem ao ensino superior.

Quanto a esse aspecto, eu mesma, enquanto professora formadora, não consigo vislumbrar melhor alternativa no momento do que fazer com que os alunos acreditem no poder da educação e invistam nos estudos para poderem melhorar suas condições econômicas e sociais. No entanto, creio que, mesmo motivando os alunos a investirem na superação dos obstáculos, as futuras professoras podem, ao mesmo tempo, abordar este assunto de forma a não termos uma visão inocente do tema. Assim, penso ser possível ainda acreditar na escola como meio de ascensão social, mas somente a partir do momento em que esta seja, também, considerada espaço de conscientização acerca do seu próprio modelo alienante, meritocrático e excludente. Afirmo isso por acreditar que, a partir do momento em que os alunos souberem que os saberes valorizados nos ambientes escolares – e a própria cultura valorizada em seus corredores – foram determinados pela classe dominante para atender aos seus interesses, eles terão formadas as bases para reconstruírem esse modelo ou, então, conscientizarem-se de que os fracassos dos que não conseguem se sobressair nesse sistema não são, na realidade, seus, mas sim frutos de um sistema

opressor e desigual de competição que somente privilegia aqueles que já trazem consigo o capital cultural exigido pela escola (DUBET, 2008).

Retornando às análises dos excertos, as participantes continuam suas pontuações e reflexões em seus relatórios de estágio e trabalhos de conclusão de curso mencionando *como* os professores podem intervir de forma mais significativa nas vidas dos seus alunos, objetivando mudar as condições sociais de que são vítimas:

[27] Acredito que não tenha sido apenas a minha vontade, mas uma soma disso com alguns professores que conseguiram me passar esse desejo de ir além. Penso que o *professor precisa assumir o papel de conscientizador, procurar despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado*, sendo esse um passaporte para a vida, a vida fora da escola, o mercado de trabalho, as relações interpessoais marcadas pelo *respeito mútuo, o respeito às diferenças, dentre outras questões*. Enfim, *o professor, a escola, a família, a sociedade como um todo precisam dar condições para que esse aluno se desenvolva quanto ser humano*. (RES Eva)

[28] O desenvolvimento da capacidade de pensar e repensar nossas próprias práticas com vistas a mudanças que possam melhorar o aprendizado dos nossos alunos, isso por meio de uma tomada de consciência do que está atrás de nossas ações, ou seja, que teorias embasam essas ações. Percebemos ainda a importância de o profissional estar preocupado com seu próprio desenvolvimento e crescimento dentro da profissão, ele precisa estar comprometido com seus alunos e com o aprendizado destes, este seria um dos primeiros passos para uma autoavaliação e crítica sobre sua ação. (TCC Eva)

[29] A escola é um ambiente onde é possível observar os desafios e responsabilidades do ofício do professor, pois *há muitos problemas que interferem no rendimento escolar dos alunos, dentre eles está a questão social*. O Estágio supervisionado serviu para que tenhamos uma base de observação do nosso futuro ambiente de trabalho e para que possamos *ter real consciência dos problemas e desafios do nosso ramo profissional*. Através das experiências adquiridas, entendemos que é necessário firmarmos um conceito de que *a escola jamais deve ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas sim um espaço de promoção de uma educacional humanitária*. (RES Kelly)

A partir desses excertos, também podemos perceber que as participantes depositam, nos ombros dos professores, a enorme tarefa de mudar a vida de todos os

seus alunos. Acredito que todo esse entusiasmo é muito bem-vindo, visto que elas sabem de suas responsabilidades para com seus alunos e estão dispostas – e bem mais que isso, muito motivadas – a se engajarem nessa empreitada. No entanto, devemos pontuar aqui que ainda falta a essas profissionais, para que não desanimem nas suas lutas assim que se depararem com as muitas condições adversas presentes nas escolas, um contato mais prolongado com o contexto escolar e que este esteja apoiado em outras vivências colaborativas e investigativas.

Penso que um modelo de formação continuada desenvolvido dentro das escolas com o envolvimento de toda a comunidade escolar ou, quem sabe agora, um modelo de escola mais aberto às novas propostas que estão nascendo nos meios acadêmicos seria de grande valia para podermos, ao mesmo tempo, apoiar as iniciativas dessa nova leva de profissionais, os quais, ainda que timidamente, chegam aos contextos educacionais, e realmente fomentar um modelo de educação mais condizente com nossas necessidades de construção de justiça social e igualdade de oportunidades. Continuemos nossas análises, agora examinando os últimos excertos selecionados para este estudo:

[30] Entendo o professor crítico e reflexivo como alguém que antes de assumir um método, por exemplo, como é comum nos cursinhos de língua, *reflete e assume uma postura crítica sobre aquilo e pode até seguir a risca, o método, pela necessidade do emprego, mas que não é um bonequinho mandado e percebe os efeitos tanto positivos como negativos daquele determinado método.* Mas isto foi apenas um exemplo, pois ser um professor crítico e refletivo vai muito além disto, pois acredito que seja aquele professor que *entende dos processos políticos do sistema educacional e luta contra aquilo que acha que é injusto.* (Q2 Mariane)

[31] Para mim o professor reflexivo crítico é aquele que *olha a sala de aula e a vê como uma oportunidade de transformação de vidas, é aquele que vê os alunos não só como um absorvedor de conteúdo, mas como ser humano e busca a melhor forma para ajudá-los a crescerem, é aquele que ouve os alunos e vê a mudança em suas vidas, e que adapta o contexto de ensino as necessidades destes.* O que expressei acima é o que percebo na minha prática, *aprendi a agir desta forma, não apenas através de teorias, mas através do contato sincero com os meus alunos,* quando estou com meus alunos, não me comporto como uma pessoa que está em um nível superior a eles e nem mantenho

uma relação totalmente profissional, pois *acredito que nós professores aprendemos muito mais com os nossos alunos do que eles conosco*, já que o perfil dos alunos atualmente está mudando graças aos recursos midiáticos e a facilidade de obter informação, fazendo com que *os alunos estão até muitas vezes a frente do professor na questão do conhecimento*, conhecimento este que às vezes vem de forma implícita, mas que acontece. (Q2 Kelly)

[32] Ser professor é ser responsável e *ter compromisso com os alunos é pensar que estamos trabalhando com vidas e que isso é algo muito sério*. Ser professor é *fazer a diferença na vida de alguém*. O professor *deve ter consciência de seu papel como agente de mudança e que ele deve despertar nos alunos o desejo de fazer a diferença*. Entendo o professor crítico reflexivo como sendo aquele que *investiga sua própria atuação, isso quer dizer, o professor que procura entender sua prática a fim de melhorar sua atuação em sala de aula*. (Q2 Eva)

A partir dos últimos excertos contendo as palavras das participantes, podemos perceber que elas compreendem o professor crítico como aquele que leva em conta que os professores são responsáveis diretos pela mudança na vida dos seus alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Neles podemos perceber, ainda, que as participantes consideram como professores críticos aqueles que não demonstram uma visão inocente acerca das metodologias de ensino, corroborando as palavras de Prabhu (1990), e consideram o ambiente de sala de aula como aquele em que professores e alunos trocam experiências e aprendem uns com os outros. Ademais, podemos verificar que as participantes estão conscientes do papel ativo que o professor deve ter em relação às responsabilidades com seus alunos e, principalmente, em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Isso vai ao encontro do que antes pontuamos acerca de um modelo de professor reflexivo autônomo, em contraposição ao modelo tecnicista de formação em que os professores agem como se estivessem esperando que as soluções de seus problemas pudessem ser obtidas por meio de fórmulas milagrosas receitadas por pesquisadores fora do seu contexto de ensino.

Após essas discussões, cremos ter chegado ao final de nossas análises, para este estudo ao menos. Passemos agora a algumas considerações que precisam ser feitas para podermos concluir, ainda que momentaneamente, nossas reflexões.

Algumas considerações

Este estudo teve como objetivo inicial trazer à tona alguns dos alcances do projeto Cecla no que diz respeito a um modelo de formação docente que considere aspectos importantes da formação inicial, geralmente ignorados durante ela. Assim, visando responder à pergunta de pesquisa, procurei observar quais aspectos inerentes ao ofício de professor, em um sentido mais amplo da profissão, foram internalizados pelas participantes e puderam ser diagnosticados por meio de suas palavras e práticas durante o estágio supervisionado, bem como observar quais ainda carecem de maior tempo de trabalho, experiência, reflexão e maturidade para serem adquiridos.

A partir dos dados que nos propusemos a analisar e discutir, podemos dizer que os principais ganhos para as participantes deste estudo, no que diz respeito ao modelo de formação que sonhamos para nossos futuros professores, foram relacionados ao amadurecimento profissional que elas demonstraram quando adentraram as salas de aula para realizar suas práticas no estágio supervisionado. Conforme já pontuado, devido às suas experiências prévias no projeto, as discentes já chegaram ao contexto de escola pública cientes dos seus papéis enquanto professoras, demonstrando capacidades de avaliar tanto as práticas e os comportamentos dos professores regentes quanto os seus próprios e, mais que isso, foram capazes de refletir conscientemente sobre suas práticas e de intervir com responsabilidade nos contextos em que atuaram, visando ao melhor aproveitamento dos seus alunos. Em relação a esses aspectos, podemos afirmar que as participantes demonstraram ter autonomia, segurança, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente quando foram expostas ao estágio e às salas de aula das escolas públicas, demonstrando maturidade e senso de responsabilidade naquele contexto, o que as permitiu refletir acerca das suas carências e propor soluções conscientes, plausíveis e possíveis aos problemas enfrentados.

Em relação à formação reflexiva e crítica das participantes, apesar de não poder ter observado uma visão menos ilusória de escola, tal qual bem pontuam Vasconcellos (2003) e Dubet (2008) nos seus discursos e em suas práticas, creio que os aspectos

até então elaborados por essas profissionais são condizentes com um modelo de formação profissional que melhor atenda às necessidades das nossas tão carentes escolas brasileiras. Faço tal afirmação por considerar que as bases para a reflexão e o desenvolvimento de uma forma de pensar que privilegie a criticidade e o espírito investigativo estão presentes em seus discursos. Essas bases servirão a um futuro desenvolvimento profissional que as impulsionará, cada vez mais, a desvelar todos os múltiplos aspectos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano em geral. Assim como já pontuado, no entanto, creio que suas formações profissionais, e a minha inclusive, ainda carecem de maiores relações colaborativas e investigativas para que frutifiquem e para que possamos, cada vez mais, contribuir de forma duradoura e contínua para a mudança qualitativa não só dos ambientes escolares, mas da nossa comunidade imediata também e, quiçá, do contexto social amplo que nos cerca.

Apesar de termos conseguidos grandes avanços após a implantação do projeto Cecla e da mudança de foco nas nossas práticas de formação docente, há ainda questões que não foram abarcadas, apesar de já começarem a despertar nosso interesse de intervenção. A esse respeito, gostaria de retomar algumas das questões que Kumaravadivelu (2001) nos propõe ao final de seu texto. Se os aprendizes, professores e professores formadores inseridos na era da pedagogia pós-método têm papéis ativos a desempenhar na implementação dessa pedagogia, de que forma estes participantes podem colaborar uns com os outros? E como os seus objetivos diferentes e possivelmente conflitantes podem ser reconciliados de forma a beneficiar a todos?

Para tentar responder, ainda que de forma rudimentar a este questionamento, acredito que, em uma pedagogia pós-método, o próprio conceito das palavras “aprender” e “ensinar” precisam ser revistos, assim como os conceitos de aluno e professor e, principalmente, o de conhecimento. Começemos por repensar a palavra “conhecimento”: é esta ligada a questões retrospectivas ou prospectivas? Ou seja, o conhecimento deve ser priorizado somente em relação à aquisição de competências para compreender o histórico e desenvolvimento de algo que já foi realizado? Ou está relacionado também

a competências para criar, inventar e construir o inédito – e, assim, a habilitar os seres humanos a darem um passo à frente em relação ao que já está pronto?

Tais questionamentos, dependendo de como os respondemos, irão nos levar a rever os demais conceitos, como ensino e aprendizagem, professor e aluno. Assim, caso consideremos conhecimento somente enquanto competência para tratamento e compreensão de questões passadas, poucas serão as chances de reconciliação dos objetivos conflitantes dos alunos, professores e professores formadores, já que, aos alunos, caberá a tarefa de aprender ou memorizar algo e, aos professores, de ensinar esse algo, dinâmica na qual o “algo a aprender” e o “como aprender o algo” poderão continuar para sempre sendo o principal entrave nesse processo.

No entanto, a partir de uma visão de conhecimento que leve em consideração a aquisição de competências e habilidades para agir no mundo, para modificá-lo, para recriá-lo quando da invenção e construção não somente de novidades tecnológicas, mas também de novas formas de ser e fazer nossa sociedade, ou seja, a partir de uma visão prospectiva de conhecimento, todos nós – alunos, professores e formadores de professores – temos interesses em comum. Nossos objetivos poderão ser os mesmos, e, assim, não mais haverá tanta distinção e separação de papéis e tarefas a desempenhar. Com base em uma visão prospectiva de conhecimento, todos nos colocaremos na posição de inventores e, portanto, de aprendizes e coconstrutores do novo, trabalhando para descobrir o mundo, não somente no que ele já é, mas principalmente no que ainda poderá vir a ser – e, para isso, precisa ser reconstruído, repensado, redescoberto, recriado e reinventado conjuntamente. Nesse sentido, seremos todos, em um só tempo, professores, alunos, formadores e, em suma, sujeitos de transformação.

Referências

- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (org.). *Enfopli: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: s.n., 2005. p. 19-22.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 243-256.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- LIMA, P. E.; LUDWIG, C. R.; ROCHA, D. C. A.; SOUZA, N. N. (org.). *Projeto Cecla: a formação inicial docente e a extensão fomentando a pesquisa na sala de aula de línguas estrangeiras*. 1. ed. Charleston: Amazon Digital Services, 2016. V. 1.
- MARTINI, F. F. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 133-158.
- MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 151-169.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *Tesol Quartely*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRAD, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 106-132.

ROCHA, D. C. A. Formação profissional, prática e reflexão dos professores-monitores do Cecla UFT: uma experiência de sucesso na formação inicial de professores de línguas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 8.; INSTITUTO DA ABRALIN, 21., 2013, Natal. *Anais [...]* Natal: Abralín, 2013. p. 287-296.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1992.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 7-12.1992.

VASCONCELLOS, C. S. *Para onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: C.U.P, 1991.

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.