

# 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](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto: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**





# Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino

Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT

## Introdução

Nas últimas décadas, as expectativas de aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos de escolas regulares, tanto dos alunos quanto da família e da sociedade como um todo, têm sido baixas e, na maioria das vezes, distorcidas, sobretudo quando se trata da escola pública brasileira (ALMEIDA FILHO, 1998). De certa maneira, é correto admitir que, salvo raras exceções, não se aprende inglês na escola. Apesar disso, professores e pesquisadores têm se preocupado em mudar essa realidade, esforçando-se para produzirem conhecimentos relevantes e que, de alguma forma, possam contribuir para uma mudança qualitativa no contexto de ensino de língua e educação em geral.

Conforme pontua Almeida Filho (1998), um dos principais problemas encontrados é a falta de sentido para as aulas de inglês na escola pública, que são encaradas pelos alunos como algo para preencher o tempo. Nelas há pouco ou nenhum aprendizado efetivo, uma vez que, supostamente, os alunos não conseguirão aplicar

nenhum desses conhecimentos em experiências futuras ou situações concretas de uso da língua. Isso acontece porque as aulas, da maneira como são conduzidas, não possibilitam aos alunos, na maioria das vezes, desenvolver as habilidades para compreensão tampouco para comunicação na língua inglesa.

Por outro lado, apesar de reconhecida a relevância do ensino de língua inglesa pelo professor, em geral, as aulas não conseguem passar de mera transmissão de regras gramaticais ou da simples tradução para a língua materna (ALMEIDA FILHO, 1998). No entanto, o ensino de línguas tem passado, nas últimas décadas, por várias reconfigurações, nas quais professores e pesquisadores buscam soluções para questões como a preocupação em ofertar uma abordagem mais comunicativa em sala de aula. Segundo Almeida Filho (1998), a busca não deve ser por uma abordagem comunicativa apenas no aspecto de mudar o livro didático ou aplicar algumas técnicas dessa abordagem, mas sim por uma verdadeira mudança na concepção do professor acerca do que significa ensinar comunicativamente uma língua estrangeira, que levará, como consequência, à reflexão sobre a prática em sala de aula.

O surgimento de centros universitários dedicados à tarefa de desenvolver pesquisas e buscar formas mais eficientes de formação docente, que agora se torna regra, toma força, mesmo que a médio prazo, conforme pontua Almeida Filho (1998), o que, a nosso ver, é um ganho imenso, visto o papel importantíssimo das universidades no processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, nasceu, em 2010, o Projeto Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (Cecla), idealizado pelo curso de Letras do *campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins. O projeto tem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras sua maior preocupação e, desde sua criação, tem conseguido formar com melhor qualidade alunos do curso de Letras que lá encontram um espaço no qual podem vivenciar o contexto de sala de aula de forma ininterrupta, por no mínimo seis meses.

A formação profissional adotada pelo Cecla é baseada no modelo reflexivo proposto por Wallace (1991), segundo o qual a prática deve ser nutrida pelo saber

teórico e subsequentemente seguida de reflexão. Desse modo, o Cecla constitui-se o ambiente em que podemos aplicar, na prática, as teorias aprendidas e refletir sobre as consequências dessas práticas, utilizando-nos, para isso, da capacidade de nos adaptar e adaptar as diversas metodologias buscando aquilo que melhor condiz com contexto escolar e com os nossos alunos (PRABU, 1990; NÓVOA, 1997). Isso ocorre pela crença de que uma língua, quando estudada, precisa ser usada para fins comunicativos, e a abordagem comunicativa é uma das que melhor trabalha essas habilidades nos aprendizes. Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem comunicativa apresenta como principal característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

Assim, podemos dizer que o objetivo deste capítulo foi, primeiramente, buscar um maior desenvolvimento profissional mediante a observação e a compreensão do contexto de escola pública, por meio de um trabalho investigativo e colaborativo acerca de nossas práticas e percepções sobre a sala de aula de línguas. Esta pesquisa também visou propiciar momentos em que a professora participante pudesse refletir acerca dos aspectos relacionados às suas concepções sobre língua, ensino e aprendizagem, papel dos professores, comportamento dos alunos e valor ou prestígio da língua inglesa em contextos de escola pública. Para tanto, procuramos também desvelar concepções de língua, ensino e aprendizado implícitas nas práticas da professora – e que nem sempre são percebidas por ela. Buscou-se, ainda, por meio de uma reanálise das práticas, construir as práticas de descrever, informar e confrontar (LIBERALI, 2012), que, posteriormente, poderá levar a professora ao desenvolvimento da prática reflexiva crítica, com vistas a buscar sempre o seu crescimento profissional e, com isso, atingir melhores resultados na formação de seus alunos.

## **A prática reflexiva na formação de professores**

O termo “reflexão” tem sido utilizado em um grande número de sentidos, devido à sua popularização entre os estudos na área da formação de professores



(GARCIA, 1999 *apud* ROCHA, 2008). Este mesmo autor enumera alguns dos sentidos assumidos pelo conceito, os quais, apesar de se assemelharem, referem-se a realidades diferentes. Os sentidos são prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, professor como investigador, professor como sujeito que toma decisões, professor como profissional, como sujeito que resolve problemas (GARCIA, 1999 *apud* ROCHA, 2008).

Já para Pérez Gómez (1992), a reflexão implicaria a imersão consciente do homem no mundo de sua própria experiência, mundo esse que estaria repleto de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Ainda segundo este autor, a reflexão não seria um conhecimento puro, mas “um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital” (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 103).

Garcia (1999 *apud* ROCHA, 2008), conforme dito anteriormente, conceitua reflexão como uma série de características próprias de um professor, o qual, na sua visão, seria, flexível, aberto a mudanças, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. Zeichner e Liston (1996) consideram um professor reflexivo aquele profissional que questiona tanto sua própria realidade e suas atitudes perante os alunos, quanto as próprias ideias e teorias subjacentes à sua prática.

Aprofundando nossos estudos, chegamos a John Dewey (1959), o primeiro autor a conceituar o termo “refletir”. Ele distinguiu “refletir” de “pensar”. Para Dewey (1959), o ato de refletir seria diferente do ato corriqueiro de pensar, uma vez que traria um propósito “além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais. Esse curso deve conduzir a algum lugar; deve tender a uma conclusão passível de constituir uma substância exterior à corrente de imagens” (DEWEY, 1959, p. 15). Nesse sentido, cabe dizer que o ato de refletir seria o pensamento que visa à resolução do problema causador da reflexão.

Dewey (1959) enfatiza também que refletir seria diferente de pensar uma vez que abrangeria duas fases. Primeiro, o estado da dúvida, da hesitação, da perple-

xidade, da dificuldade mental, que originaria o ato de pensar. Segundo, um ato que se constituiria pela pesquisa, procura, inquirição para encontrar material que resolvesse a dúvida, assentasse e esclarecesse a perplexidade.

Além disso, Dewey (1959 *apud* ROCHA, 2008) apresenta quatro atitudes fundamentais para um profissional que se proponha a pensar de maneira reflexiva, que seriam: 1) manter o espírito aberto, ou seja, livrar-se dos preconceitos, do partidarismo e de hábitos como manter a mente fechada, se indispondo à consideração de novos problemas e novas ideias; 2) estar envolvido “de todo o coração” com determinado objeto ou causa (principal fonte propulsora durante a prática reflexiva); 3) estar atento quanto à responsabilidade de suas ações e de seus pensamentos; e 4) comprometer-se com a sua formação profissional.

## **A colaboração e a prática reflexiva**

Considerando os objetivos desta pesquisa que, além de buscar aprofundar o conhecimento da realidade escolar, mais especificamente das aulas de Língua Inglesa, teve como meta também o desenvolvimento conjunto e colaborativo da pesquisadora e da colaboradora, passemos agora a pontuar algumas questões acerca da prática reflexiva e da colaboração.

Se, por um lado, o contato com o contexto de escola pública trouxe mais consistência e segurança à minha formação inicial, por outro lado, possibilitou à professora já em serviço, uma melhor compreensão da sua prática, por meio do desenvolvimento de uma prática pautada na reflexão, conforme será abordado posteriormente. Considerando, ainda, que a prática reflexiva seria melhor desenvolvida em contexto de colaboração, uma vez que, nesse meio, não foi discutida a superioridade ou não de um participante sobre o outro, mas as partes colaboraram para um crescimento mútuo, torna-se necessário trazer uma breve discussão sobre o que vem a ser uma aprendizagem colaborativa. Para isso, foram pontuados aqui os

pressupostos de Vygotsky (2002), considerados apropriados para embasar o papel e a importância dada à colaboração e à interação na construção do conhecimento.

Baseada na teoria sociointeracional, a aprendizagem colaborativa vygotskiana é vista como de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento pessoal em geral. Conforme essa perspectiva, o homem seria um ser social que aprenderia e se desenvolveria por meio da interação com outras pessoas. Segundo Vygotsky (2002), é na interação que o desenvolvimento individual aconteceria, e essa interação com o outro ou com membros de um grupo possibilitaria o desenvolvimento de processos inter-psicológicos, internalizados posteriormente. Daí então a importância de se trabalhar em grupo (ROCHA, 2008).

Brown (1994) define interação em um sentido, de certa maneira, mais amplo. Para ele, a interação seria qualquer troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, o que resultaria em um efeito recíproco entre os participantes. Oxford (1997, p. 444), afirma que a interação “se refere a situações em que pessoas agem umas sobre as outras. [...] envolvem professores, alunos e outras pessoas agindo umas sobre as outras e conscientemente interpretando tais ações”.

No que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (1992) pontua a importância da constituição de espaços de formação que contemplem a colaboração como instrumentos para a formação profissional. Logo, nota-se a importância da consolidação de espaços de formação profissional em contextos de colaboração para a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

## **A linguagem da reflexão crítica: algumas considerações**

Todos os passos seguidos neste trabalho, assim como a escolha dos métodos e dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, tiveram como aporte teórico, principalmente, os pressupostos de Liberali (2012), que propõe quatro processos, os quais serão explicados a seguir, para o empreendimento de uma abordagem reflexiva de formação de professores, que pode e deve abarcar questões metodológicas e ir

além, buscando intervir de forma mais emancipadora em todos os envolvidos no processo de formação, por meio da reflexão crítica.

Partindo de uma vertente crítica da pedagogia e da Linguística Aplicada no que concerne à formação de educadores, a autora considera fundamental o estudo da linguagem. Nesses termos, a linguagem seria objeto e instrumento da ação do educador, uma vez que, por meio dela, seria possível perceber tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula. O trabalho com a linguagem dá subsídios aos educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e agir em sala de aula (seu objeto), o que permitiria o desenvolvimento de um poder emancipatório.

O estudo das características linguísticas, das ações da reflexão crítica, segundo Liberali (2012), instrumentalizaria os professores para o processo reflexivo crítico. Para isso, seria necessário considerar as características desse processo tendo em vista uma perspectiva que tem como foco as ações da reflexão crítica. Essas características são: descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas (LIBERALI, 2012; SMITH, 1991).

A primeira característica, o processo de *descrever*, implicaria ao professor rever a sua ação de uma maneira consciente, informada. Nesse sentido, entender seu cotidiano e expandir sua autopercepção constituem a percepção “do que conhece sobre sua própria ação, principalmente, para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato” (LIBERALI, 2012, p. 38).

Ao contrário de descrições que trazem somente simples impressões sobre ações ocorridas na sala de aula, que, segundo a autora, não permitiriam a avaliação destas, descrever iria além. Em suas palavras:

O descrever é compreendido como a palavra própria (BAKHTIN, 1953), a voz do ator sobre a sua ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar da sua própria ação. As teorias, outras ideias, outras definições alcançadas auxiliam a percepção da prática, mas é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões do seu trabalho. (LIBERALI, 2012, p. 38).

Descrever significaria, então, o ato de o educador, mais do que detalhar sua própria prática, ter consciência dos fatos, a fim de se compreender seu trabalho, não só para fins de conhecimento, mas também para empreender uma ação de mudança.

A segunda característica, que diz respeito à análise do que foi trabalhado na aula, é *informar*, que seria apresentar a explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história. O foco estaria na compreensão de que tipo de conhecimento os eventos em sala de aula estariam privilegiando. Para por em prática o informar, o educador necessitaria retomar conceitos fundamentais sobre questões de sala de aula, como, por exemplo, compreender as teorias de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, faz-se necessária, também, uma discussão das teorias implícitas, o que auxiliaria os educadores a emergirem de suas práticas de maneira a situá-las de forma ampla. Para Liberali (2012), o texto do informar pode se apresentar na terceira pessoa do plural e no presente, podendo ter uma organização explicativa ou descritiva. Na forma explicativa, o texto apresentaria um aspecto conceitual e os procedimentos que auxiliariam sua compreensão em etapas ou itens.

Liberali (2012) explica, ainda, que, no informar, é de suma importância evitar as rotulações do tipo (Isso=isso), “o professor foi behaviorista”. É fundamental evitar também o uso da análise pela negação, que já apresentaria índices de crítica típicos do confrontar, por exemplo, em “O professor não trabalhou a construção conjunta do conhecimento, apenas transmitindo informações” (LIBERALI, 2012, p. 51).

A terceira das características do processo do pensamento crítico reflexivo é o *confrontar*. Para a autora, o ato de confrontar remeteria a questões políticas, tais como: Quem tem o poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou somente os reproduzo?. Seria, então, no ato de confrontar que a emancipação se faria evidente, já que agiríamos de acordo com aquilo que acreditamos, considerando se o que acreditamos poderia ser transformado. Além disso, para se entender o confrontar e trabalhar com ele, Liberali (2012) defende que seria preciso fazer um questionamento profundo de valores que estão na base das ações pedagógicas. Nessa perspectiva, confrontar seria

“adotar uma visão crítica que tem como base central a confrontação das práticas e as teorias que as embasam com a realidade e as necessidades na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBERALI, 2012, p. 55).

Nas palavras da autora, ao tratar sobre o *reconstruir*, “transformação sem ação não é transformação” (LIBERALI, 2012, p. 65), ou seja, o reconstruir estaria baseado no pressuposto de que, no ato de reconstrução das práticas, os educadores estariam planejando mudança. O próprio pensar em reconstruir nos remete a novas possibilidades de fazer. Para Giroux (1992 *apud* ROCHA, 2002, p. 257), reconstruir significaria “reestruturar o currículo para definir o cotidiano como um importante recurso para vincular as escolas às tradições, às comunidades e às histórias que proporcionam aos alunos uma sensação de voz e relacionamento com os outros”. Nesse sentido, o reconstruir implica em uma ação pedagógica direcionada à mudança de ações que precisam ser revistas. Em outras palavras, refletir sem que essa reflexão sirva a fins práticos não constitui uma prática crítico-reflexiva.

## **Metodologia**

Antes de falar sobre a metodologia empregada neste trabalho, importa trazer alguns esclarecimentos a respeito das motivações para o seu desenvolvimento. Durante a graduação, sempre estive envolvida tanto em projetos de extensão quanto de pesquisa. Desde o segundo semestre de 2011, ministro aulas de língua inglesa para a comunidade portuense no Ceclla e, paralelamente a isso, tenho pesquisado assuntos como representações e prática docente, por meio de programa de iniciação científica, no caso o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Foram dois anos de pesquisas, cujas experiências decorrentes contribuíram para o crescimento do meu interesse por questões que envolvem o ensino de língua estrangeira em si, mais especificamente, da língua inglesa, e uma preocupação com a formação

docente, no que diz respeito tanto à investigação da prática, quanto à reflexão crítica sobre essa prática, com vistas a uma maior consolidação profissional.

Voltando às questões relacionadas à formação de professores, considero de extrema importância essa vivência no Cecla para minha formação inicial. Após alguns anos de participação no projeto, percebo o quanto essas experiências foram primordiais, principalmente porque passei a pensar minha futura profissão de forma mais madura e consciente. Diante das exigências do estágio formal exigido pela instituição, era chegado o momento de adentrar a sala de língua inglesa de escolas públicas para nós, estudantes, pudéssemos conhecer aquele contexto (que até então somente tínhamos vivenciado na posição de alunos). Pude, então, perceber o quão preparada estava para não só estagiar, mas também para intervir de forma mais informada e consciente naquele contexto, a fim de buscar melhores entendimentos acerca de aspectos inerentes a um e outro contexto, bem como para intervir de forma a melhorar a qualidade do ensino, bastante deficiente, conforme salientou Almeida Filho (1998).

Corroborando todas as opiniões dos teóricos descritas anteriormente, eu, enquanto estudante, considero muito importante desenvolver pesquisas de natureza prática e que sejam desenvolvidas em conjunto com professores de escolas públicas, o que se deve aos fatores já mencionados. Porém, também se deve ao fato de que precisamos de pesquisas que busquem associar os conhecimentos adquiridos na universidade à sua aplicação prática, uma vez que, a partir daí, poderemos investigar como realmente ocorrem as aulas de língua inglesa na escola pública, o que contribui para a nossa própria formação. Além disso, tais aulas são importantes para podermos ajudar os professores a desenvolverem uma prática mais ativa, informada, investigativa e autônoma acerca do seu próprio contexto. Por fim, por acreditarmos que, a partir desse consórcio entre universidade, na figura de seus professores e alunos, e escola poderemos contribuir para um ensino de melhor qualidade aos alunos que lá estudam, visto que merecem o melhor que consigamos oferecer.

Considerando, ainda, que nós, futuros educadores, estamos sendo habilitados para atuar em escolas regulares, fica evidente a necessidade de avançarmos no sentido



de conhecer a fundo a realidade do ensino de língua inglesa na escola pública. Essa é outra razão pela qual me propus a desenvolver esta pesquisa, realizada em estreita colaboração com a professora participante, para que pudéssemos maximizar o quanto fosse possível as reflexões e o aprendizado gerado a partir de nossos estudos e nossas práticas, conforme detalharemos na parte da metodologia deste estudo.

O suporte metodológico utilizado nesta pesquisa foi principalmente o método qualitativo-interpretativista, utilizado em boa parte dos trabalhos na área de educação e ensino de línguas (VASCONCELLOS, 2002). O presente estudo é denominado como sendo colaborativo qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico.

A pesquisa qualitativa no ambiente de sala de aula teria como objetivo o desvelamento do que Bortoni-Ricardo (2008) chama de “caixa preta” do dia a dia dos ambientes escolares. Segundo a autora, seria possível identificar os processos que, por serem rotineiros, muitas vezes, poderiam se tornar invisíveis para os atores participantes dele. Além disso, ainda de acordo com a autora, segundo o paradigma interpretativista, que teria surgido em alternativa ao positivismo, não haveria como observar o mundo de maneira independente das práticas sociais. Ademais, sob o guarda-chuva do interpretativismo estaria um conjunto de métodos empregados na pesquisa qualitativa, sendo eles: pesquisa etnográfica, observação, observação participante, estudo de caso, entre outros. O interpretativismo seria uma boa denominação aos métodos que têm como compromisso a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas atribuem a essas ações na vida social.

Devido à natureza desta pesquisa, ela também se constitui como sendo uma pesquisa colaborativa, ou melhor, etnográfica colaborativa, uma vez que nela a pesquisadora não se limitou a apenas observar e tentar entender o outro, mas coparticipou na construção de conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008). O estudo proporcionou que os participantes ou sujeitos parceiros, no caso pesquisadora e professora, tivessem um trabalho colaborativo muito proveitoso, também estabelecido pela ausência de hierarquia entre os participantes. Vejamos o que pontua Bortoni-Ricardo (2008, p. 72): “Valendo-se da metodologia etnográfica, necessariamente adjetivada como colaborativa,

na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante.”

Por meio da presente pesquisa, tivemos uma experiência de ação, de reflexão e de reflexão seguida de ação, sendo esse um dos procedimentos básicos da observação participante.

## **A participante do estudo**

Devido à falta de tempo hábil e espaço, optamos por convidar somente uma professora de língua inglesa de escola pública para participar deste estudo. Considerando o fato de eu já ter trabalhado com uma professora quando das minhas experiências no Pivic, aqui chamada pelo pseudônimo Tayani, resolvi voltar à mesma escola e convidá-la a fazer esse trabalho em colaboração comigo. Devo pontuar que, o que, de certa forma, também motivou o trabalho com a professora Tayani foi ter realizado a disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa junto com ela, o que nos possibilitou desenvolver laços de confiança e respeito mútuo. Acrescenta-se a isso também o fato de que sempre notei, durante as observações de estágio, que a professora se mostrava bastante comprometida com suas aulas e com seus alunos, fato que pôde ser notado pela organização da disciplina e por sua preocupação com esta.

Apesar de sua dedicação, notei também que suas aulas limitavam-se à transmissão de regras gramaticais. Em uma das conversas informais com a docente, ficou claro o seu interesse em melhorar sua prática, bem como a sua preocupação com sua formação, tendo declarado que sua formação não havia sido boa, tanto no aspecto linguístico quanto teórico-metodológico.

A professora colaboradora Tayani tem 41 anos e habilitou-se em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no ano de 2010. É também pós-graduada em Psicopedagogia e tem complementação em Pedagogia. É professora do quadro efetivo na Escola Estadual Professor Florên-

cio Aires, leciona as disciplinas de Inglês e Português no ensino fundamental II – 6º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à sua proficiência em língua inglesa, ela declarou que o contato que teve com o idioma foi somente em ambiente acadêmico, porém, pretende aperfeiçoá-lo posteriormente.

## **Os instrumentos e procedimentos utilizados durante a coleta e análise dos dados**

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de observação de aulas, questionários, entrevistas, sessões reflexivas e análise de aulas, tanto por parte da professora pesquisada quanto da pesquisadora. As observações das aulas se deram durante a realização da disciplina obrigatória, o Estágio, mais especificamente o Estágio II, realizado durante o primeiro semestre de 2013. Os questionários foram aplicados já no segundo semestre de 2013, ou seja, posteriormente à observação das aulas da professora pesquisada. Na sequência, foram feitas as entrevistas e, por fim, realizadas as sessões reflexivas, com base nos dados coletados por meio das observações, questionários, entrevistas e análises realizadas pela professora participante e pela pesquisadora.

Foram aplicados dois questionários e uma entrevista a fim entender a realidade dessa professora, sua metodologia e sua abordagem de ensino de língua inglesa. Foram observadas quatro aulas da professora, cujo registro foi feito por meio de diário de campo. Essas aulas foram analisadas e comparadas com as respostas dadas as perguntas do questionário e entrevista. Também foram realizadas as sessões reflexivas e a descrição e análise interpretativa das aulas da professora. Essas descrições e análises foram realizadas tanto pela participante quanto pela pesquisadora (estagiária), conforme já mencionado. Para melhor entendimento de cada instrumento utilizado, foram definidas as seguintes siglas: Primeiro Questionário (Q1); Segundo Questionário (Q2); Entrevista (EM); Diário de Campo da Pesquisadora (DCP); Sessão Reflexiva Colaborativa (SRC); Sessão Reflexiva da Pesquisadora

(SRP); Descrição e Análise de Aulas pela Pesquisadora (Dapesq); Descrição e Análise de Aulas pela Professora (Daprof).

## **Análise e discussão dos dados**

Agrupamos as opiniões da professora participante acerca de alguns pontos-chave para nós, buscando responder às seguintes perguntas: Há alguma discrepância entre o que a professora defende como suas concepções e as reais concepções que ela deixa transparecer nas suas práticas ou discursos? Caso haja, quais são essas discrepâncias? As respostas dadas pela professora participante ao questionários, à entrevista e aos demais instrumentos foram classificadas em cinco categorias que nos ajudaram a entender a relação entre as percepções de suas concepções e as práticas desenvolvidas pela professora em sala de aula, além do que ela deixa transparecer acerca das suas concepções em momentos distintos de fala durante as aulas ou sessões reflexivas.

As categorias estabelecidas foram: 1) concepção de língua, ensino e aprendizagem da professora participante; 2) a visão dos alunos sobre língua inglesa, segundo a percepção da professora participante; 3) a visão da professora participante sobre língua inglesa; 4) o bom professor na opinião da professora participante e 5) o bom aluno na opinião da professora participante. Vejamos cada uma dessas categorias e os seus respectivos excertos que são discutidos em sequência.

### *Concepção de língua, ensino e aprendizagem da professora participante*

Ao trazermos os excertos nesta primeira categoria de análise, procuramos investigar as respostas da professora participante em relação às suas concepções de língua, ensino e aprendizagem. Para uma análise mais completa, buscamos, além de suas respostas aos questionários e entrevistas, algumas passagens e falas suas quando das análises de suas aulas e durante as sessões reflexivas. Assim, foi

possível chegar a percepções mais acuradas acerca do que a professora diz ser suas concepções e o que realmente está inerente em sua pessoa acerca do que significa a língua e seu ensino e aprendizagem. Os trechos em destaque são os que demonstram explicitamente os objetos de análise desta subseção.

[1] A língua é um *instrumento de comunicação* onde o indivíduo pode se *relacionar, pode interagir, pode expor suas ideias*. E a sua utilidade é *essencial* né... como *meio de comunicação* e pra você também poder estar contribuindo de certa forma, aperfeiçoando né, sua linguagem. (Q1)

[2] Se vocês não colocarem em prática, se vocês não forem em busca do *vocabulário, do significado do sentido, daquela palavra* aí, vai se tornar muito difícil então vocês só vão ter noção do que vocês estão sabendo de uma segunda língua a partir do momento que vocês tiverem já *ampliado o vocabulário e isso aí é buscando é pesquisando, é interagindo, é conversando*. (Daprof)

[3] A questão da *leitura, da interpretação de texto é essencial*, porque se você trabalhar com texto, você *buscar trabalhar a gramática lá dentro do texto, uma gramática contextualizada* [...] mas é necessário se você quiser explorar bem o texto, porque tem várias coisas, você vai explorar a *leitura, você vai explorar a interpretação, você vai explorar a pronúncia correta das palavras, a conversação entre eles, a gramática*, são vários itens que pode se analisar dentro do texto né, então, isso aí é uma forma interessante da gente tá trabalhando em sala. (EN)

[4] Aí vai iniciar a atividade o texto que seja, temos o livro didático, temos recursos do multimídia na escola, as vezes eu procuro trazer música só que as musica muitas vezes não agrada todos os gostos né e você tem que pensar, e *você tem que pensar o conteúdo que você vai trabalhar a gramática dentro da música*, então você tem que selecionar a musica dentro daquilo que você vai trabalhar né, não é uma coisa aleatória né, e as vezes é difícil [...]. (Daprof/SRC)

No excerto número 1, percebemos que a professora tem uma visão de si mesma como uma pessoa que entende a língua como instrumento para a comunicação (oral), através do qual o indivíduo pode se relacionar e interagir com os pares, bem como expor seus pensamentos, suas ideias. No entanto, percebemos também, a partir dos demais excertos, que, para a professora, o aprendizado de uma língua estrangeira

só seria possível com a prática, através do acúmulo de vocabulário, e, para isso, o trabalho com o texto seria essencial, visto que por meio dele seria possível estudar gramática, além de trabalhar com interpretação. A professora também considera importante o uso da conversação, o trabalho com a pronúncia correta das palavras como meio de aprendizado de uma língua, no caso, a língua inglesa. Isto é, a professora tem uma percepção de si enquanto uma pessoa que entende que a língua é um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, quando do seu ensino, pontua como possível sua aquisição não por meio das necessidades comunicativas, mas por meio do acúmulo de vocabulário, do estudo das estruturas ou da gramática da língua, além de por meio do trabalho com a pronúncia correta das palavras.

Já neste primeiro aspecto podemos constatar uma discrepância entre o que a professora pensa sobre si e a visão de língua e seu ensino e aprendizagem que realmente está inerente em suas concepções. Além disso, como poderemos constatar em seguida, tal discrepância também está presente e justifica suas práticas diárias em sala de aula.

[5] Em seguida passou as questões para serem respondidas a respeito do texto. Depois que os alunos copiaram o texto no caderno. Ela começou a explicar como era o Carnaval nos países que falam língua Inglesa. E leu o texto falando traduzindo para os alunos e pediu para que respondessem as questões. Buscou alguns dicionários. Os alunos falaram que não compreendiam e então ela disse que era fácil era só copiar as respostas do jeito que estava no texto, mesmo assim eles não entendiam, então eles levavam para ela ver e ela marcava as questões erradas corrigindo-as. (DCP)

O excerto número 5 trata-se de uma parte da descrição de uma das aulas da professora que foi observada pela pesquisadora. A aula conduzida pela professora demonstra suas concepções implícitas de língua, aprendizado e ensino. A professora procede de maneira a explicar o conteúdo para os alunos, e eles não são provocados a dar suas próprias impressões a respeito da temática. Mais uma vez, temos uma situação em que o professor aparece como detentor do saber e transmissor deste.

Como podemos notar, ela também não estimula os alunos a tentarem extrair sentido do texto, pelo contrário, apresenta de imediato o significado deste, o que é agravado pelo fato de que eles não se interessam pelo assunto, independentemente das diversas possibilidades de se trabalhar o material de maneira a conseguir a participação dos alunos. A atividade proposta não conseguiu passar do simples preenchimento de lacunas, uma vez que os alunos não sabiam identificar nem elaborar respostas para as perguntas, quando a professora mostrava as respostas, ou seja, eles não foram desafiados a procurarem as respostas por si mesmos, apenas receberam as respostas prontas, o que, de certa forma, contradiz a afirmação da professora de que o aluno deve ser estimulado na busca de conhecimento e ir atrás deste. Está claro aqui que a professora, em nenhum momento, instiga os alunos a fazer isso; pelo contrário, entrega as respostas.

### *A visão dos alunos sobre a LI na opinião da professora participante*

A segunda categoria investigada nesta parte das análises diz respeito à opinião da professora acerca do que os alunos pensam da língua inglesa. Segundo ela:

[6] [...] os meninos ainda tem assim muita restrição, muita falta de interesse, por que eles não valorizam tanto o idioma [...] não demonstram interesse de primeira, você tem que trabalhar muito motivar muito para conseguir atingir alguns objetivos. (EN)

[7] [...] tem alguns que se interessam realmente, que eles querem saber a pronuncia correta, quando a gente leva o CD para trabalhar em sala tem alguns que querem ouvir que querem saber, e tem outros que pensam que não é importante saber outra língua.” (Q1)

[8] [...] eles só dão importância as coisas na hora que realmente estão precisando, então acredito assim se um dia forem ingressar no mercado de trabalho e, for cobrado a língua inglesa, essa pessoa vai correr atrás, vai buscar. (EN)

Conforme a professora pontua, a maioria dos alunos não se interessam pelo idioma, cujo acesso ainda é, de certa forma, restrito. Muitos deles só darão



importância à língua inglesa nos momento de necessidade, assim como a maior parte da população brasileira. Sabemos que essa, infelizmente, é uma realidade, visto que, entre as principais motivações para se aprender um novo idioma, estão o trabalho e os estudos. Ocorre que, no geral, a escola não cumpre seu papel no ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998), tendo um aluno conseqüentemente desmotivado, o qual, por sua vez, somente procura aprender outra língua quando requisitado para trabalho, estudos, etc.

### *A visão da professora participante sobre a língua inglesa*

No excerto seguinte, a professora expõe sua visão sobre a importância da língua inglesa nos dias atuais. Ela pontua aspectos relacionados às motivações externas para o aprendizado da língua, ou seja, motivações para trabalho, estudos, etc. Vejamos:

[9] [...] cada vez mais vai ser necessário ter domínio de uma língua né, para poder ocupar o mercado de trabalho, até mesmo pra tá aí participando dos vestibulares, concurso público [...]. (SRC).

Na visão da professora, a língua inglesa é muito importante devido a ser uma língua mundial ou global. Ela ainda atribui importância ao seu aprendizado para que se tenha uma boa colocação no mercado de trabalho, para ingresso em universidades ou ainda para ingressar no serviço público. Mais uma vez, a professora não parece fazer muita questão de pontuar os aspectos relacionados à comunicação e à interação com outros povos falantes do idioma, vendo sua utilidade apenas para conseguir bons empregos ou vagas em concursos públicos ou vestibulares. Assim, podemos afirmar que ela valoriza muito os aspectos instrumentais da língua em detrimento dos comunicacionais, o que, mais uma vez, pode justificar as práticas desenvolvidas por ela em sala de aula.

## *O bom professor na opinião da professora participante*

Podemos perceber, na fala da professora, as características que definem um bom professor, entre elas a importância de este ter proficiência na língua que ensina e ser um profissional inovador e que vai em busca do conhecimento a fim de proporcionar um melhor ensino aos alunos. Vejamos:

[10] [...] de ele tá sempre buscando ver o que pode trazer de novo né, se não tá dando certo uma metodologia, *procurar inovar né, procurar abranger o maior número possível de alunos é, procurando contagiar mesmo, procurando aqueles que têm interesse né que têm [...] que buscam, que querem buscar o aprendizado, colocar para incentivar os colegas na sala, muitas vezes na hora da atividade, alunos que tem maior facilidade que concluíram a tarefa mais rapidamente, eu coloco como monitor, para ajudar os alunos que tem mais dificuldade.* (EN)

[11] [...] os dois têm que caminharem juntos, o professor tem que tá interessado, saber, conhecer a classe que ele tem, as dificuldades, por onde que ele vai começar né, procurar traçar estratégias, como eu falei, buscar monitores né para estar trabalhando em sala [...]. (EN)

[12] Uma pessoa responsável que vai vir que vai cumprir seu planejamento, atender os alunos conforme você gostaria [...]. (SRC)

[13] A professora de faculdade, que foi a professora M... que foi uma ótima professora, que foi assim que me incentivou, que me fez realmente gostar da língua inglesa [...] Realmente, ela provocava a participação do aluno, se você queria transmitir algo, você tinha que saber, e qual é o vocabulário que você deveria utilizar naquele momento, você tinha que ir atrás, você perguntava sua colega, você olhava no dicionário [...] e aí era tão motivante que você queria participar e falar né, participar da aula sendo na língua inglesa. (SRC)

[14] Então passar essa atividade né, motivar os alunos para que realizem a atividade para que tirem as dúvidas e depois realizar a socialização. (Daprof/SRC)

[15] então agora meu objetivo é entrar no curso de língua inglesa para poder colaborar cada vez mais com os alunos em sala e para ficar assim satisfeita comigo mesma. (SRC)

Para a professora Tayani, o bom professor seria flexível, capaz de perceber o que não está dando certo em sua aula e ter a capacidade de adotar outros procedimentos, outros métodos. Seria aquele professor interessado no aprendizado dos alunos, que motiva a interação entre eles, encorajando-os a utilizar a língua por meio de diferentes estratégias. O bom professor seria, ainda, o responsável, que planeja suas ações. Além disso, ele precisa dominar o idioma, o que pode ser inferido quando a professora Tayani diz que ingressar em um curso de idiomas é o seu próximo objetivo.

No entanto, junto à esta visão de professor colaborador e motivador, podemos constatar também, nos excertos, uma visão de professor como o único responsável pelo bom andamento da aula, e o aluno teria, então, um papel mais passivo (embora ele possa ser usado como monitor). Essa visão é confirmada nas observações das aulas da professora, conforme já pontuado, em que ela controla o andamento da aula, na qual o aluno participa apenas com receptor, ou até mesmo mero expectador, uma vez que ele não participa de maneira significativa, em que possa se ver como agente do seu aprendizado ou ainda de maneira que o ensino faça mais sentido para este aluno. Uma outra característica que não podemos deixar de abordar diz respeito à subserviência da professora ao plano de aula. Conforme os excertos, podemos notar que, embora o bom professor deva inovar e realizar atividades diferenciadas para motivar o aluno, este, na opinião da participante, deve ainda ter como meta cumprir o planejamento. Em outras palavras, o bom professor deve inovar, desde que suas inovações não prejudiquem o que foi previsto em seu planejamento.

Apesar de suas limitações, um dos aspectos muito importantes que podemos perceber, tanto em um dos excertos prévios quanto neste imediatamente a seguir, diz respeito ao reconhecimento, por parte da professora, de que ela ainda precisa investir mais em sua formação profissional:

[16] [...] meu objetivo agora é realmente *buscar aperfeiçoamento na língua inglesa* [...] o contato que eu tive com a língua inglesa foi só na Universidade, de quando eu terminei a universidade até agora, não tive disponibilidade para aperfeiçoar em algum cursinho que , porque

trabalho 40 horas, porque fiz pós- graduação, saí da pós-graduação já entrei no aperfeiçoamento do curso de pedagogia, então agora meu objetivo é entrar no curso de língua inglesa *para poder colaborar cada vez mais com os alunos em sala e para ficar assim satisfeita comigo mesma.* (SRC)

De acordo com a fala da professora, podemos notar que o seu contato com a língua inglesa foi na universidade e, anteriormente a isso, na escola pública que frequentou. A própria professora reconhece os motivos pelos quais não tem um bom desempenho linguístico no idioma que ensina e, conseqüentemente, percebe isso como um dos motivos pelos quais sua prática em sala de aula, em sua própria opinião, não tem sido satisfatória. Ela percebe ainda a necessidade de aperfeiçoamento como condição necessária para a realização de um bom trabalho, o aumento de sua confiança como profissional e a satisfação com seu próprio trabalho.

### *O bom aluno na opinião da professora participante*

A última categoria deste trabalho diz respeito ao que a professora entende como um bom aluno. Passemos aos excertos:

[17] [...] mas tem que haver o interesse do aluno, tem que haver a participação, tem que querer ouvir e ele tem que querer conversar, se ele não quiser ouvir, escutar a pronuncia correta, não quiser repetir, se ele não quiser pronunciar, fica difícil, tem que haver essa participação mesmo, tanto entre professor e aluno e aluno e aluno. (EN)

Com base nesse excerto, podemos verificar que, para a professora, o bom aluno seria aquele que tem interesse nas aulas, que participa delas e se dispõe a ouvir e conversar sobre os assuntos nela abordados, ou seja, seria aquele que está disposto a colaborar para seu próprio aprendizado. Esse aluno “ideal” produziria as sentenças corretamente, sempre se atentando a uma boa pronúncia – e, para isso, deveria repetir as sentenças. Podemos perceber aqui uma concepção de aprendizado de língua mais voltada para os moldes behavioristas, ou seja, baseada no estímulo-resposta

(o professor dá o estímulo, e o aluno responde). A partir desse excerto, também é possível notar que o tipo de interação que a professora espera do aluno não é em termos de uso comunicativo da língua, ou seja, não é baseado nas trocas de informação, na construção e interpretação de sentido, mas voltado somente para uma repetição ou reprodução de algo que é fornecido pronto, por meio de uma música ou diálogo já predeterminado, demandado apenas a pronúncia correta por parte dos alunos. Vejamos agora o trecho de uma das descrições da aulas da professora:

[18] E apontando para o título da atividade, perguntou aos alunos qual era o conteúdo da aula. Então ela lia e repetia as palavras com os alunos. Pediu para que copiassem do quadro e fez a chamada. Em seguida, a professora passou uma atividade fotocopiada na qual os alunos deveriam associar as frutas aos nomes. (DCP)

Neste excerto, vemos a descrição da professora em uma de suas aulas e percebemos o quanto ela está se centrando em sua própria figura como a controladora da situação. Nesse contexto, fica o papel do aluno restrito ao de copiar do quadro, repetir o que a professora determinava e associar figuras de frutas aos seus nomes em inglês.

Em outro momento, a professora menciona o fato de os alunos não serem capazes de produzir algo, mas apenas copiarem partes que já estão prontas. Vejamos:

[19] Eu acredito que eles devam produzir mais dentro da Língua Inglesa, porque agora mesmo quando trabalhamos os conteúdos de datas comemorativas, eu pedi pequenas mensagens sobre o Valentine's day, e a gente vê assim que, a maior parte dos alunos, só copiou trechos de letras de músicas que já existem e trouxe como sendo produção própria, então a gente tem que atentar para isso aí né, para que eles realmente produzam, para que eles tentem escrever, uma mensagem mínima [...] uma mensagem que seja própria. (SRC)

A partir desse excerto, podemos perceber que a professora tem consciência desta educação voltada para a reprodução e memorização de regras e de que seus alunos, em vez de criarem mensagens suas, por menores que sejam, tentando transmitir o que realmente gostariam em um cartão de *Valentine's Day*, preferem copiar

trechos de músicas. Essa consciência de que algo está errado nos permite afirmar que a professora não está satisfeita com suas práticas nem com os resultados desta na formação de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, parece que não se reconhecer como capaz de lutar contra um sistema que parece instituído e dado como pronto. Em sua sala de aula, a professora, isolada e com tantas coisas mais urgentes para resolver, apesar de saber que os alunos não estão produzindo, mas copiando, não se sente suficientemente capaz de mudar esta realidade, apesar de ter consciência dela, ao menos em alguns momentos, quando é levada a pensar a esse respeito, e de não concordar com o que está em voga na educação de nossas crianças.

Todos os tópicos discutidos anteriormente nos levam à necessidade de ressaltar a importância da linguagem como fundamental na construção da profissionalidade do professor. Corroborando o que pontua Liberali (2012), a linguagem deve servir de instrumento de ação do educador para que esse tenha condições de refletir sobre suas ações e deve ser usada para fazer emergir o que está implícito nas práticas dos professores, bem como as concepções nem sempre conscientes que o professor carrega acerca de sua profissão. A autora considera fundamental o estudo da linguagem também porque é por meio dela que os professores, tendo se informado sobre suas práticas e concepções, têm maiores chances de agir mais autonomamente em sala de aula e, com isso, envolverem-se em um processo emancipatório.

## **Algumas considerações**

Apesar de termos sempre trabalhado a abordagem comunicativa no Cecla e, pensando especificamente em contextos de escolas regulares, muitas vezes com condições adversas de ensino, devemos considerar, para este estudo, assim como pontua Prabhu (1990), que não há um método que possa ser considerado o melhor, pois tudo depende de questões amplas, relacionadas ao contexto, ao professor e ao aluno. E assim foi feito neste estudo. Tentamos sempre discutir questões que eram possíveis de serem desenvolvidas e, a partir delas, refletir acerca das

práticas possíveis ou não, de acordo com as questões contextuais da professora envolvida, buscando desenvolver a prática da reflexão e da autoanálise com vistas ao desenvolvimento da autonomia em ambas as participantes, sem que, para isso, fosse proposto o estudo ou a aplicação de um método em específico. Isso porque acreditamos que devemos investir em uma formação mais holística com vistas à formação mais autônoma do professor para que este tenha a oportunidade de construir sua profissionalidade a partir das condições que lhe são peculiares, e não simplesmente ficar preso a alguma receita que supostamente, quando bem aplicada, irá ocasionar bons resultados.

Partindo dessa ideia, nossa intenção era despertar a professora para uma abordagem reflexiva crítica sobre sua prática, ou seja, fomentar o desenvolvimento do ato de refletir sobre a sua situação e pensar em alternativas e soluções para os problemas próprios de sua realidade. Assim, concordamos com Zeichner e Liston (1996) quando defendem que, na prática reflexiva, o professor deve ter um papel na formulação de objetivos e ser agente nesse processo. Nesse sentido, ele não deve ser mero reprodutor ou repassador dos conteúdos preestabelecidos ou do livro didático.

Daí, então, a importância de nós, professores-aprendizes, desenvolvermos nossas práticas junto aos professores que estão efetivamente em sala de aula, visando não apenas observar para fazer, mas desenvolver nossa prática reflexiva sobre a experiência individual e, sobretudo, em discussão com um profissional mais experiente, a fim de aprender e trocar experiências com esses professores que estão em contato diário com a realidade da sala de aula da escola pública. E isso só pode realmente ser alcançado mediante o conhecimento da realidade da sala de aula.

Acreditamos que o contato com professores da rede pública de ensino é, sem dúvida, bastante relevante para a nossa formação, pois poderemos contar com as suas experiências, saber das suas necessidades e, junto a eles, procurar refletir sobre esses problemas em busca de soluções. A esse respeito, concordamos com Nóvoa (1999), o qual afirma que as mudanças esperadas para a educação, no geral, não podem ser gestadas se não passarem pela formação de professores.



Como foi visto, a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, pode ser melhor empreendida em contextos de colaboração, visto que os coparticipantes podem colaborar para a construção de conhecimento. Nessa pesquisa em especial, foram agregadas experiências, o que fomentou a capacidade de pensar reflexivamente nossas próprias atuações em sala de aula.

O empreendimento de uma prática crítico reflexiva proporcionou, tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para a professora participante, o desenvolvimento da capacidade de pensar e repensar nossas próprias práticas com vistas a mudanças que possam melhorar o aprendizado dos nossos alunos, por meio de uma tomada de consciência do que está por trás de nossas ações, ou seja, de quais teorias embasam nossas ações.

Percebemos, ainda, a importância de o profissional estar preocupado com seu próprio desenvolvimento e crescimento na profissão. Ele precisa estar comprometido com seus alunos e com o aprendizado destes, o que seria um dos primeiros passos para uma autoavaliação e crítica sobre sua ação (LIBERALI, 2012; SMITH, 1991; WALLACE, 1991).

O tema aqui abordado faz-se realmente relevante no que diz respeito à formação de professores. Portanto, por meio deste trabalho, sugere-se que a construção da profissão docente passe pela experiência prática contínua e apoiada pelo estudo teórico e pela reflexão sobre as práticas desenvolvidas como forma de se alcançar melhores resultados.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem com procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

## **Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BORTONI-RICARDO, S M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GARCÍÁ, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 23-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

ROCHA, D. C. A. *Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação*. 2008. 140p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SMITH, W. J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Open University Press: Great Britain, 1991.

VASCONCELOS. Do projeto político-pedagógico escolar. *Recando das Letras*, 2006. In: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/289628>. Acesso em: 15 nov. 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. MahwahNew Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.





## 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.