



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

PAULA CAROLINA FERNANDES MONTENEGRO

**POR UMA ABORDAGEM CRÍTICA NA ELABORAÇÃO
E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS:
UMA EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA**

Salvador
2022

PAULA CAROLINA FERNANDES MONTENEGRO

**POR UMA ABORDAGEM CRÍTICA NA ELABORAÇÃO
E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS:
UMA EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Salvador
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Montenegro, Paula Carolina Fernandes
Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de
materiais didáticos: uma experiência (trans)formadora
/ Paula Carolina Fernandes Montenegro. -- Salvador,
2022.
213 f.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2022.

1. Material didático. 2. Perspectivas críticas de
ensino. 3. Formação de professores. 4. Língua Inglesa.
I. Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Título.

PAULA CAROLINA FERNANDES MONTENEGRO

**POR UMA ABORDAGEM CRÍTICA NA ELABORAÇÃO
E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS:
UMA EXPERIÊNCIA (TRANS)FORMADORA**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Salvador, 10 de junho de 2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (Orientador)

Prof. Dr. Luís Guerra (Examinador Externo Titular)

Profa. Dra. Letícia Telles da Cruz (Examinadora Externa Titular)

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira (Examinadora Interna Titular)

Prof. Dr. Fabiano Silvestre (Examinador Interno Titular)

Aos meus pais,
Francisco (*in memoriam*) e Rozina,
por acreditarem no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Preliminarmente, quero agradecer a Deus pelo dom da vida.

Gostaria de poder agradecer pessoalmente a todos e em abraços carinhosos expressar o quanto sou grata a meus familiares, amigos, alunos e professores que, de alguma forma, colaboraram para tornar esse sonho possível. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento humano e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Sávio Siqueira, pela atenção e apoio, sem os quais eu provavelmente não teria chegado até aqui.

Aos professores do PPGLinC da UFBA pelo empenho e dedicação ao longo das disciplinas lecionadas.

A todos os colegas do PPGLinC da UFBA, pelo estímulo e união em momentos tão importantes, em especial ao grupo Panelinha.

Aos professores e professoras do Colegiado de Letras – Língua Inglesa da UNEB, campus Salvador, que me ajudam e incentivam de tantas formas.

Aos meus alunos de Estágio Supervisionado, verdadeiros doutores, que aceitaram o convite para participarem dessa experiência, pela confiança e generosidade.

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele.

(FREIRE, 1987, p. 11)

MONTENEGRO, Paula Carolina Fernandes. **Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos:** uma experiência (trans)formadora. 2022. Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira. Doutorado (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Dentre tantos aspectos que circundam a educação linguística, trago à discussão os materiais didáticos, definido aqui como qualquer coisa utilizada em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem de uma língua, seja de forma informativa, instrucional, experimental, motivadora ou exploratória. (TOMLINSON, 1998). De acordo com Siqueira (2012), materiais didáticos são a materialização do que se faz no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. No entanto, Gray (2013) afirma que materiais como os livros didáticos, comercialmente produzidos, são poderosos artefatos culturais que podem servir a determinados propósitos, formas de viver, variedades linguísticas e conjunto de valores de grupos sociais específicos. Em especial, materiais didáticos podem servir à propagação de ideologias e relações de poder existentes na sociedade. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa, do tipo estudo de caso, visou investigar as percepções de professores de inglês em formação no que diz respeito a aspectos da educação linguística, em especial, sobre o processo de elaboração e uso de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa sob uma perspectiva crítica de ensino (GIROUX, 1983; FREIRE, 1987; DARDER, ET AL. 2009; AKBARI, 2008; CROOKES, 2013). Com esse propósito, foram convidados sete professores em formação do curso de graduação de Letras- Inglês de uma universidade pública, matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado daquela instituição, portanto, em plena prática de ensino. Os participantes responderam a questionários referentes a materiais didáticos, foram entrevistados e tiveram suas aulas observadas durante dois semestres acadêmicos. Ademais, participaram de uma oficina de materiais didáticos sob uma perspectiva crítica de ensino e participaram de uma sessão reflexiva. A interpretação das informações geradas em campo foi realizada a partir da triangulação dos dados e submetidos ao olhar do pesquisador, visando à busca por categorias de análise que fossem capazes de responder aos anseios dessa investigação. Os resultados obtidos apontam para a utilização de códigos (FREIRE, 1987; WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004) e do princípio do diálogo (FREIRE, 1987; 2004; WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004; CROOKES, 2013) como elementos determinantes para a implementação de uma abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004) ou educação freireana (originária do pensamento de Paulo Freire) para o ensino de língua inglesa. Não obstante, para que tal emprego seja efetivado, há a necessidade de uma postura crítica de ensino (CROOKES, 2013) por parte dos professores em formação ou uma filosofia de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2008) alinhada aos princípios de uma pedagogia crítica, condição tal que pode ser fomentada por meio de experiências formativas-reflexivas.

Palavras-chave: Material didático. Perspectivas críticas de ensino. Formação de professores. Língua Inglesa.

MONTENEGRO, Paula Carolina Fernandes. **Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos:** uma experiência (trans)formadora. 2022. Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira. Doutorado (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

Among the many aspects surrounding language education, we bring to the foreground teaching materials, defined here as anything used in the classroom to facilitate the teaching and learning of a language, whether in an informative, instructional, experimental, motivational, or exploratory way. (TOMLINSON, 1998). According to Siqueira (2012), teaching materials are the materialization of what is done in the process of teaching and learning a language. However, Gray (2013) states that materials such as commercially produced textbooks are powerful cultural artifacts that can serve certain purposes, ways of living, linguistic varieties and set of values of specific social groups. Teaching materials can serve to spread existing ideologies and power relations in society. From this perspective, the research, a case study, aims to investigate the perceptions of pre-service teachers of English regarding aspects of language education, especially, the development and use of teaching materials for teaching English from a critical perspective (GIROUX, 1983; FREIRE, 1987; DARDER, ET AL. 2009; AKBARI, 2008; CROOKES, 2013). For this purpose, seven pre-service teachers, enrolled in the Teaching Practicum, curricular component of an undergraduate course for teachers of English at a public university, therefore, in full teaching practice were invited to participate in this study. Participants answered questionnaires about teaching materials, were interviewed and had their classes observed during two academic semesters. In addition, they participated in a workshop on teaching materials from a critical teaching perspective and participated in a reflective session. The interpretation of the information generated in the field was carried out using the triangulation of the data and submitted to the researcher's interpretation, aiming at the search for categories of analysis that could help reach the objective of this investigation. The results point to the use of codes (FREIRE, 1987; WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004) and the principle of dialogue (FREIRE, 1987; 2004; WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004; CROOKES, 2013). as determining elements for the implementation of a problematizing approach (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004) or Freirean education (originating from Paulo Freire's thought) for teaching English. However, for such practice to be effective, there is a need for a critical teaching posture (CROOKES, 2013) on the part of pre-service teachers or a work philosophy (ALMEIDA FILHO, 2008) aligned with the principles of a critical pedagogy, a condition that can be achieved through formative-reflective experiences.

Keywords: Teaching Materials. Critical Pedagogies. Teacher Development. English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de formação de professores.....	40
Figura 2 – Treinamento de professores	40
Figura 3 – Cinco passos para a elaboração de MDs	59
Figura 4 – Sete passos para a elaboração de.....	60
Figura 5 – Proposta de representação dos passos para a elaboração de MDs	61
Figura 6 – Ciclo de reflexão e ação	69
Figura 7 – Proposta de Oficina de MDs sob uma perspectiva.....	92
Figura 8 – Análise de necessidades elaborada pelo participante Duda	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sentidos de “crítico” em Pennycook (2001).....	17
Tabela 2 – Glossário de termos sobre MDs.....	56
Tabela 3 – Fases da abordagem problematizadora.....	71
Tabela 4 – Características de um código.....	72
Tabela 5 – Etapas do processo de investigação realizado.....	76
Tabela 6 – Perfil dos participantes.....	83
Tabela 7 – Lista de considerações para o desenvolvimento de MDs.....	87
Tabela 8 – Experiências dos participantes como aluno de inglês.....	98
Tabela 9 – Experiências dos participantes como professores de inglês.....	98
Tabela 10 – Experiências como princípio norteador da prática.....	128
Tabela 11 – Orientação dos participantes na elaboração de MD.....	130
Tabela 12 – Percepções dos participantes sobre o que é MD.....	133
Tabela 13 – Percepções dos participantes sobre o papel do MD em sala de aula.....	134
Tabela 14 – Aspectos considerados pelos participantes na elaboração de MD.....	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LE	Língua Estrangeira
MD	Material Didático
PIBID	Programa de Incentivo à Bolsas de Iniciação à Docência
LD	Livro Didático
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
EF	Ensino Fundamental
CD	Compact Disk
L1	Língua Materna
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESaD	Ensino Superior à Distância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
2	CRITICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	15
2.1	O TERMO CRÍTICO/ CRÍTICA	16
2.2	POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA.....	21
2.3	PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	24
2.4	PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA	31
3	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	39
3.1	MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
3.2	O MODELO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA	44
3.3	FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES	46
3.4	A PRÁTICA REFLEXIVA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO	48
4	MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	52
4.1	HISTÓRIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	53
4.2	O CONCEITO DE MATERIAL DIDÁTICO.....	55
4.3	ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	63
4.4	FUNÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	64
4.5	MATERIAIS DIDÁTICOS CRÍTICOS.....	67
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	75
5.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	77
5.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	79
5.3	OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	83
5.3.1	Relato de Aprendizagem.....	86
5.3.2	Inventário	86
5.3.3	Questionário	88
5.3.4	Entrevistas.....	89
5.3.5	Observações de aula	90
5.3.6	Oficina de Materiais Didáticos sob uma Perspectiva Crítica de Ensino	90

5.3.7	Sessão reflexiva	91
5.3.8	Relatórios de Estágio	93
5.4	O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	93
6	O MEU OLHAR SOBRE OS DADOS E UM POUCO DE CONVERSA ...	95
6.1	PORQUE OS PROFESSORES ENSINAM COMO ENSINAM	96
6.1.1	O potencial das experiências.....	97
6.1.2	Percepções sobre Materiais Didáticos	128
6.2	PRINCÍPIOS EM AÇÃO NA ELABORAÇÃO E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	136
6.2.1	Estudando a realidade encontrada	137
6.2.2	Colocando a questão na mesa	143
6.2.3	Promovendo ações transformadoras	148
6.3	TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO	153
6.3.1	Experiência como aluna de inglês	156
6.3.2	Experiência como professora de inglês.....	158
6.3.3	Experiência como professora formadora	165
6.3.4	Experiência como coordenadora de área do PIBID.....	167
6.3.5	A pedra continua rolando: minha experiência como doutoranda	173
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE A – Relato de Aprendizagem.....	190
	APÊNDICE B – Inventário sobre Material Didático	191
	APÊNDICE C – Questionário sobre Material Didático	192
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	193
	APÊNDICE E – Roteiro de Apresentação da Trajetória em Estágio	194
	APÊNDICE F – Estrutura do Relatório Final de Estágio.....	195
	ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	196
	ANEXO 2 – Fluxograma do curso de formação de professores	199

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso.

(MIA COUTO, 2011, p. 13)

Este trabalho é sobre contribuir para um mundo melhor e mais justo. Acredito na máxima de que pequenas ações podem encadear grandes mudanças. Professora de Estágio Supervisionado em uma universidade pública baiana há 10 anos, muitos são os questionamentos que permeiam a minha prática como formadora de professores de língua inglesa. Nos últimos anos, em especial, tenho me perguntado como posso contribuir para, a partir do meu lugar, da minha área de atuação, contribuir para a construção de um mundo mais fraterno, mais humano, onde seja possível viver bem em sociedade. Este meu lugar, de formadora de professores de inglês, me insere no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), que contempla, dentre outras áreas, a de ensino de línguas, sejam maternas ou estrangeiras. A LA, campo interdisciplinar de estudos (ALMEIDA FILHO, 2005), viabiliza a nossa intervenção no mundo por meio de um entendimento bem elaborado da utilização da língua. A preocupação da LA consiste na relação do conhecimento sobre língua e as questões da sociedade, levando em consideração o uso da linguagem em contextos sociais e buscando identificar problemas, dificuldades, e possíveis soluções para as comunidades envolvidas. Os conceitos nela desenvolvidos aplicam-se nas investigações relacionadas ao uso da língua em contextos variados, principalmente, nas pesquisas desenvolvidas em salas de aula.

Por um viés mais ampliado, a LA é abordada por Moita Lopes (2006) como um conhecimento indisciplinar, partindo do pressuposto de que a LA não possui como base nenhuma disciplina-mãe e que assume uma postura de abertura para o que as outras áreas de estudo tem a dizer sobre a linguagem. Reside nesse conceito, justamente, o que Rajagopalan (2003) traz em relação à relevância social da LA: não permitir que as pesquisas sobre linguagem migrem para outras áreas de conhecimento, mas que o linguista assuma o seu papel social e

político perante uma sociedade em constante transformação. Seria muita ingenuidade ainda pensar a língua sem considerar suas implicações sociais, culturais e políticas.

Mais do que uma definição, a LA, como campo de estudos autônomo, vem sendo construída a partir do que se produz em suas pesquisas. Para Rocha e Daher (2015), uma proposta para se compreender melhor esse campo de estudos “seria, talvez, indagar o que os praticantes dessa linguística aplicada vêm fazendo dela ao longo do tempo” (ROCHA, D; DAHER, C., 2015, p.107). Os autores propõem uma reflexão a partir de três características da LA apresentadas por Maingueneau em *Aborder la linguistique*, obra de 1996. A primeira delas, *a LA como resposta a uma demanda social*, aponta para o desafio de reescrever a vida social a partir dos seus legítimos agentes, como professores e pesquisadores, capazes de problematizar as demandas do seu tempo. A segunda, *a LA como um campo interdisciplinar*, ressalta esse aspecto como sendo uma de suas fases e reforça a concepção autônoma desse campo de estudos, como uma atividade independente, que produz teorias relevantes com base em pesquisa. A terceira característica, *a avaliação da LA por seus resultados*, retoma a questão dos agentes encarregados de formular as demandas sociais, pois são estes os capacitados a avaliar, como mais ou menos produtivos, os resultados alcançados por uma intervenção neste campo. Para os autores, os que se inserem nessa área de estudos são chamados a exercer o papel de cientistas sociais, capazes de “mapear um social que se deixará apreender por meio da qualidade das trocas verbais que se atualizam e pelo modo como seremos então capazes de lê-las” (ROCHA, D; DAHER, C., 2015, p. 137).

As pesquisas em LA, cada vez mais, têm se preocupado com intervenções que busquem a transformação da sociedade por meio da linguagem e da educação. A Linguística Aplicada Crítica (LAC), abordada de forma mais contundente por Pennycook (2001), criticou a LA por não lidar com conflitos, desigualdades, injustiças, preconceitos, no âmbito educacional. O autor questionou a suposta neutralidade dos estudos em LA, no sentido de alertar os linguistas aplicados¹ sobre o potencial da linguagem em manter ou questionar ideologias dominantes, hegemônicas na sociedade. Pennycook (2001) fez uma reflexão sobre os estudos a respeito da criticidade e linguagem, do conceito de língua como poder, da relevância política da linguagem, e do seu poder transformador como prática social e política.

Desta forma, o autor propôs uma perspectiva crítica para os estudos em LA no sentido de que levassem em consideração questões sociais, culturais e políticas. Contra a alienação nas

¹ Em consonância com a norma culta do português e, ao mesmo tempo buscando a fluidez da escrita, opto pelo uso do gênero masculino para representar todos os gêneros e o todo ao longo deste trabalho. No entanto, não desconsidero o objetivo das linguagens inclusiva e neutra, isto é, o de incluir ou visibilizar todos os gêneros.

pesquisas, Pennycook (2001) criticou a exclusão de questões políticas e ideológicas da linguagem e a impregnação do pensamento estruturalista e positivista da noção de língua que, a partir de uma visão funcionalista e comunicativa, focava apenas na língua como instrumento de comunicação. Para o autor, era necessário reconhecer a não-neutralidade do trabalho acadêmico, com o objetivo de possibilitar transformações sociais, considerando uma perspectiva política e ética: valorizando o indivíduo em seu meio e as relações de poder estabelecidas pela língua.

Passados alguns anos, em seu artigo *Critical and alternatives directions in applied linguistics*², Pennycook (2010) sinaliza para os efeitos perceptíveis da inclusão de questões relacionadas a poder e desigualdade nos trabalhos em LA. Anteriormente, a LA se preocupava com ensino de línguas, avaliação e aquisição de língua estrangeira (LE), partindo de uma perspectiva estruturalista e positivista. Anos depois, a LA muda seu foco para estudos nos quais linguagem e sociedade são vistas de forma mais ampla e crítica, engajados com a noção de língua como prática social e local. De acordo com o autor, essa mudança é significativa ao ponto de questionar o uso do termo “crítico”, não só pelo seu uso saturado, mas também por ser possível considerar que o trabalho crítico já faz parte da LA. Para Pennycook (2010, p. 164), “trabalho crítico sempre procurou desafiar um centro assumido, onde residem poder e privilégio, e retrabalhar tanto a política quanto a linguagem que os sustentam”. É nesse sentido que, hoje, como formadora de professores de língua inglesa, procuro me inserir no campo de estudos da LA.

Após uma experiência na qual fui levada a pensar na relevância dos materiais didáticos (MDs) para o ensino de inglês em um contexto específico, surgiu o desejo e a necessidade de buscar mais conhecimento acerca dos estudos sobre elaboração de MDs para o ensino de línguas. No período de 2014 a 2017, participei como coordenadora de subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa experiência me proporcionou refletir sobre o papel dos MDs em sala de aula bem como sobre o processo de formação de professores no que diz respeito a este aspecto da educação linguística.

Uma das questões que considero relevante para este trabalho é entender a área de ensino de línguas como educação linguística, termo que abrange diversos aspectos relacionados ao ato de ensinar e aprender uma língua. Na busca por refletir a respeito dos termos ensino e educação, Morin (2003) relaciona o primeiro termo, *ensino*, com o ato de transmitir conhecimento, o que implica no entendimento do professor como o único detentor do saber e, ao mesmo tempo, na

² Direcionamentos críticos e alternativos em Linguística Aplicada (nossa tradução).

restrição do seu uso a uma ação meramente cognitiva. Por outro lado, o autor considera o segundo termo, *educação*, uma palavra forte, que se relaciona com o desenvolvimento do ser humano, atividade complexa e ampla, ao mesmo tempo que limitada, pois abarca a compreensão integrada da condição humana. Assim Morin (2003) propõe um ensino educativo, cuja missão “é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11).

Para Bagno (2005, p. 63), educação linguística é “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna e de/sobre outras línguas (...)”, incluindo crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade, além de normas de comportamento linguístico de grupos sociais. É, portanto, um conceito amplo, que extrapola o entendimento de ensino de línguas amparado somente em metodologias de ensino ou estratégias de aprendizagem. Siqueira (2018) aponta para o desafio de compreendermos o processo de ensino e aprendizagem de línguas como um processo educacional e não apenas uma prática utilitária e tecnicista. Em vista disso, a educação linguística inclui perspectivas de ensino e aprendizagem, crenças, representações, currículo, formação de professores, MDs, políticas linguísticas, bem como processos avaliativos e certificação.

Por conseguinte, é possível dizer que o meu interesse em dois dos aspectos da educação linguística me direcionou neste trabalho: formação de professores e MDs. Isto não significa dizer que os outros aspectos não estejam presentes de alguma forma no trabalho, pois todos esses elementos estão interligados, dialogando constantemente entre eles. No entanto, tomo esses dois aspectos como guia, como faróis a iluminar o meu caminho ao longo desta jornada acadêmica.

Pensar a educação linguística a partir de uma perspectiva crítica é de grande relevância diante do momento em que vivemos de crise política e lutas socioculturais, por isso, perspectivas críticas de ensino é outro aspecto da educação linguística que permeia este trabalho. Para Hilsdorf (2018), “viver e praticar a educação, pelo viés da criticidade, implica romper com os princípios da educação moderna, pautados pela racionalidade e universalização” (HILSDORF, 2018, p. 86). De acordo com a autora, é preciso se preocupar com a pluralidade e a dignidade humana, ocupando-se dos dramas humanos e da preparação de pessoas capazes de enfrentá-los e transformá-los em favor de uma sociedade mais justa. Siqueira (2018) diz que, para que seja possível falar em educação linguística crítica, “o trabalho com línguas deve ser visto e conduzido como uma tarefa política” (SIQUEIRA, 2018, p. 203). Nessa mesma linha de

pensamento, Pessoa (2018) argumenta que a concepção de uma educação linguística crítica envolve a problematização de desigualdades construídas por meio de discursos na sociedade, buscando compreender como elas se constroem historicamente e socialmente. De acordo com a autora, a sala de aula é um microcosmo da sociedade, por isso, as realidades sociais precisam estar inseridas nela.

Portanto, os professores de língua, na condição de educadores linguísticos críticos, pensam a educação como meio de transformação da sociedade e a escola (espaços educativos) como um espaço privilegiado para lidar com questões de injustiça social e desigualdades. Para Jordão (2018), “a escola precisa fazer sentido para as pessoas que passam seu tempo lá dentro e, para fazer sentido, ela precisa engajar-se com as coisas do mundo” (JORDÃO, 2018, p.75). Para a autora, o mundo inclui os acontecimentos políticos, a cultura popular e erudita, bem como a economia nacional e mundial. Educadores linguísticos críticos acreditam que ensinar é um ato político (FREIRE 1987; PENNYCOOK, 2001) e, portanto, buscam inserir a esfera política no pedagógico, característica essencial do professor intelectual transformador (GIROUX, 1997). De acordo com Giroux (1997), para que seja possível repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é preciso encarar os professores como intelectuais, ou seja, “homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (GIROUX, 1997, p.4).

Assim, a educação linguística numa perspectiva crítica busca construir pontes entre as práticas educacionais e a luta pela justiça social, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que se alcance o objetivo de transformar o meio social. Para Akbari (2008), a educação linguística numa perspectiva crítica não é um fenômeno unitário. Ensino crítico, letramento crítico, pedagogia crítica, e muitas outras práticas linguísticas críticas, estão unidas nesse mesmo objetivo: ajudar alunos a ler ‘com’ e a ler ‘contra’. Segundo o autor, ensinar língua não é apenas sobre interrogar textos, mas sobre abordar ‘realidades reais’, sejam elas locais, nacionais ou mundiais.

Trago neste ponto a relevância de Paulo Freire para a educação linguística crítica visto que suas lições reverberam até hoje como uma força transformadora em nosso meio. É muito difícil falar de criticidade em educação sem que seu nome ecoe em nossas mentes e corações. O seu livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez em 1967, bem como toda a sua obra, continua a influenciar e atrair estudos, pesquisas, profissionais e críticos de diversas áreas do conhecimento. Uma das heranças freireana consiste na defesa da educação como ato político, portanto, nunca neutro. A educação precisa ser crítica, desvelando e interpretando a realidade. Pensada a partir do contexto vislumbrado pelo educador no nordeste brasileiro dos

anos 1960, a pedagogia crítica de Freire nasce em meio à luta de grupos oprimidos em busca de libertação de forças opressoras da sociedade.

Na perspectiva freireana, a educação deve contribuir para a superação das ilusões confortadoras e da alienação, capacitando professores e alunos a desenvolverem uma compreensão crítica consciente da sua relação com o mundo. A partir de uma maior conscientização a respeito do seu contexto, da sua condição como ser humano e das relações de poder e dominação existentes na sociedade, é possível tornar-se sujeito ativo, reflexivo e questionador frente a uma sociedade que reproduz sistemas injustos e desiguais. Nesse sentido, a perspectiva freireana propõe uma prática da liberdade que não pode atuar na domesticação das massas e no convencimento, mas que exige uma participação cidadã e ativa dos sujeitos do processo.

A perspectiva de Paulo Freire se torna uma pedagogia, um modo de fazer e ensinar. Como o nome já diz, é uma pedagogia, não uma teoria; por isso, é um “jeito de fazer”, “de ensinar e aprender” (CANAGARAJAH, 2005, p. 932). Na prática proposta por Freire (1987), duas condições indispensáveis para o exercício da liberdade se sobressaem: a *problematização* e o *diálogo*. Na primeira, professores e alunos são chamados a fazer perguntas críticas sobre o contexto em que vivem, sobre realidades do cotidiano e a refletir sobre o que pode ser feito para mudar tais realidades, propondo ações transformadoras. A busca é expor as bases da discriminação/opressão e dar passos em direção a transformação social para haver mais inclusão e representação de grupos marginalizados. É um processo de conscientização crítica, habilidade de olhar para a realidade, entendê-la e transformá-la (FREIRE, 1987). Já na segunda condição, o *diálogo*, os sujeitos são convidados a nomear o mundo juntos, numa relação dialógica onde todos aprendem e ensinam. É papel do diálogo auxiliar, por exemplo, no conteúdo programático do curso visto que, na pedagogia crítica de Freire, o conteúdo não parte apenas do educador, mas da realidade a ser transformada, que emerge mediado pelo diálogo entre os sujeitos.

A partir da perspectiva freireana, os espaços educativos podem desempenhar um papel crucial na formação de nossas identidades enquanto sujeitos ativos de uma sociedade democrática, tornando-se assim, espaços de construção social (MOITA LOPES, 2012). Para tal, educadores linguísticos críticos, devem exercer um papel mais ativo, incluindo temáticas da sociedade em geral em suas salas de aula e chamando a atenção dos alunos para como os marginalizados se sentem ou agem. Também é possível incluir temáticas do cotidiano dos alunos no intuito de capacitá-los a pensar sobre a sua realidade e explorar possibilidades de transformação, criando assim, um contexto de ação positiva e conscientização sobre quem

somos, sobre quem não somos e sobre quem os outros são. (AKBARI, 2008). Essa inclusão de temáticas deve ser feita sempre com a participação dos alunos, que trazem para a sala de aula questões da sua vida cotidiana e a transformam em conteúdo didático.

O professor de língua como um educador linguístico crítico perpassa o entendimento do professor como um agente crítico, um agente que compreende a realidade que o cerca de forma a poder agir sobre ela e, por consequência, transformá-la. Por que não incluir em nossas salas de aula questões de raça, gênero, classes sociais, diferenças culturais, conflitos sociais se elas surgirem no diálogo? Por que evitá-las? Sala de aula é vida social: ou optamos por confrontá-la ou por reproduzir suas desigualdades. Nesse sentido, Pessoa e Borelli (2011) apontam para as escolhas dos conteúdos para o ensino de LE dizendo que “pode-se escolher entre ensinar apenas a língua ou educar para a vida; entre abordar conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 25). As autoras afirmam que a atuação do professor como um agente transformador requer uma ação crítica, possibilitando questionamentos em suas aulas que contribuam para a produção de novos significados na construção de um mundo em busca de justiça social e equidade.

Para Rajagopalan (2003), a origem da busca por uma consciência crítica surge a partir das inquietações vividas ou reproduzidas em sala de aula, não enquanto um espaço acadêmico no seu sentido tradicional, mas enquanto um autêntico espelho das contradições e tensões que marcam a realidade que se verifica fora da escola. De acordo com o autor, o que torna o fazer em sala de aula um trabalho crítico, uma pedagogia crítica, é a vontade do professor de servir de agente catalisador de mudanças sociais e propor um ambiente favorável em sala de aula para a participação ativa dos alunos. Esta afirmação confere uma certeza de que independente de espaço e de recursos, é possível estimular a consciência crítica em sala de aula.

Se o professor pode ser agente catalisador de mudanças sociais, é possível pensar na formação de educadores linguísticos críticos, capazes de analisar a sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo os sujeitos do processo no desenvolvimento de uma maior autonomia e cidadania. A formação do professor pode ir além do ato de treinar para o ensino, levando em consideração a criticidade, enfatizando a responsabilidade ética no exercício da profissão de ensinar e formando professores preocupados com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. Assim, torna-se viável vislumbrar professores que insiram a sua prática na esfera política e vice-versa, considerando o conhecimento problemático, optando pelo diálogo crítico, formando agentes críticos da sociedade.

Direciono o olhar, neste momento, para o inglês, língua que traz consigo uma história de hegemonia, de poder e colonização. Para Siqueira (2015, p. 232), “não há como refutar a condição de língua mundial de comunicação dos tempos atuais ostentada pela língua inglesa”. Essa condição do inglês pode tanto facilitar a comunicação entre povos, como uma língua franca (CRYSTAL, 1997), bem como pode estabelecer uma relação de poder, gerando injustiças, desigualdades e discriminações na medida em que coloca o inglês na centralidade da produção de conhecimento no mundo e desloca todas as outras línguas para a periferia dessa produção (PHILLIPSON, 1992).

Tendo em vista essa perspectiva hegemônica, e considerando, num escopo mais amplo, a impossibilidade de dissociação entre língua e cultura (MENDES, 2004), é possível vislumbrar a disseminação de uma cultura sobre outras e a supervalorização de determinados modos de vida em detrimento de outros. As salas de aula de língua inglesa podem ser, justamente, o local de reprodução de culturas dominantes, no momento em que o professor, caso se invista do papel, por exemplo, de “agente do imperialismo americano” (COX; PETERSON, 2001, p. 17), não problematiza as relações de poder associadas à língua inglesa. É justamente essa postura que Cox e Peterson (2001) salientam ao falar sobre os professores de inglês que não acompanharam o avanço da pedagogia crítica no ensino de línguas, sendo então “rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano” (COX; PETERSON, 2001, p. 17). Ademais, com o avanço do ensino comunicativo de línguas e da noção de competência comunicativa (HYMES, 1972), acreditou-se ser possível ensinar um inglês neutro, apenas como língua de comunicação global, desconectado de aspectos culturais e ideológicos. No entanto, na condição de educadores linguísticos críticos, essa crença não se aplica ao ensino de línguas pois, “a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula” (COX; PETERSON, 2001, p. 17).

Em seu artigo, *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia crítica*, Siqueira (2015) traz à tona a questão da hegemonia de determinadas práticas no processo de ensino e aprendizagem de línguas e sugere que a falta de investimento em pesquisas na área e a não articulação tanto na criação de métodos de ensino como na elaboração de MDs no nosso país, pode contribuir para a permanência do que está posto. O autor pede que sejam estimuladas pesquisas que se preocupem com o que se faz em salas de aula de língua inglesa em contextos brasileiros cada vez mais específicos, buscando a conscientização por parte dos envolvidos no processo.

Por ocuparem um papel central no processo educativo, os MDs podem ser reprodutores de desigualdades, preconceitos e injustiças sociais. De acordo com Gray (2010), os livros didáticos (LDs) são o resultado das decisões tomadas a partir dos interesses, crenças e valores daqueles que o elaboraram. O autor questiona a viabilidade dos LDs globais para o ensino de inglês, termo utilizado para descrever aqueles livros elaborados para o mercado internacional. A concepção de LD para o ensino de língua inglesa como um artefato curricular e instrumento educacional é questionada pelo autor, que defende a ideia de que não é possível elaborar um LD que sirva para todos, em todos os contextos de uso, sejam eles, sociais, geográficos e/ou educacionais. Para Gray (2010), LDs são artefatos culturais e, por isso, possuem grande potencial de se transformarem em construtores da realidade, no sentido em que cultura é vista como uma forma de construir significados que circulam na sociedade. Que significados estão sendo construídos nos LDs globais para o ensino de inglês? Qual cultura está sendo valorizada e qual cultura está sendo marginalizada?

Pelo fato de os LDs globais para o ensino de língua inglesa possuírem grande força no mercado mundial, os professores de inglês se sentem inseguros em questionar a cultura, os valores, os significados construídos por esse recurso didático. Por esse motivo, muitos professores de inglês acabam por reforçar desigualdades, injustiças, valores e aceções de preconceito disseminados em LDs globais. Podem ser os técnicos de ensino, reprodutores de abordagens, metodologias e técnicas. Ou ainda, professores de inglês que não se sintam capacitados para agir como agentes de transformação social, agentes críticos, culturais e políticos. Ou não se sentem preparados, ou, talvez, não acreditem que seja esse o seu papel.

Nessa trilha de pensamento, Augusto-Navarro, Oliveira e Abreu-de-Lima (2014) afirmam que os aspectos pedagógicos são fundamentais na formação de um professor, dentre eles a educação para analisar e adaptar um LD às necessidades locais. Essa educação envolve a compreensão de teorias e princípios que permeiam o seu uso. Segundo as autoras, análise e adaptação de um LD é tarefa difícil, em especial para professores iniciantes, que se sentem inseguros em questionar a autoridade deste recurso. Visando desenvolver tal habilidade em professores em formação, promovem um curso em uma universidade de São Paulo focando na análise de gramática em LD. Os resultados por elas apresentados apontam para o desenvolvimento de uma maior consciência entre os professores em formação a respeito das limitações de um LD em relação às necessidades locais, possibilitando escolhas mais acertadas em relação ao uso de MDs. As autoras ainda sugerem que MDs elaborados por professores em ação podem ser muito melhores do que os produzidos e publicados por grandes editoras.

Recordo, nesse ponto, minha experiência como coordenadora de subprojeto do PIBID no período de 2014 a 2017. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação que tem como objetivo proporcionar aos professores em formação uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas aos professores em formação, aos professores das escolas públicas participantes dos subprojetos, e aos professores do ensino superior vinculados aos subprojetos como coordenadores de área.

Inserida durante quatro anos em uma escola pública da cidade de Salvador, em decorrência do subprojeto do PIBID, observei a necessidade de nós, bolsistas, adaptarmos MDs ao contexto em que atuávamos. Apesar da chegada do LD na escola por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a professora de inglês daquele contexto, supervisora bolsista do subprojeto, aos poucos foi revelando as suas angústias em relação ao uso do LD. Professora do Ensino Fundamental (EF) por muitos anos, ela sempre procurou propor atividades em sala de aula que atendessem as necessidades dos alunos a partir de recursos próprios. Com a proposta de trabalharmos juntas no PIBID, passamos a discutir essa novidade na escola. Recordo dos seus comentários em relação à divergência que havia entre o nível linguístico proposto no LD e o de seus alunos. Além disso, outros comentários foram surgindo como, por exemplo, sobre as representações sociais e culturais contidas no LD e o simples manuseio dele pelos alunos. Por incluir um *compact disk* (CD), ela questionava o fato dos seus alunos não possuírem CD *player* em casa, e, além disso, não terem prática na utilização desse material. Aos poucos fui entendendo que a inclusão de um LD na rotina daquele contexto era um desafio que rompia a barreira da questão linguística, e que atravessava questões sociais e culturais.

Em meio às tentativas de análise e adaptação do LD proposto à escola, percebi que havia a necessidade de desenvolvermos habilidades nesse sentido. Em busca de nos capacitarmos, recorri a autores que abordam o tema e me deparei com muitas orientações de como analisar e adaptar um LD. Interessante constatar, a partir dessa busca, que o LD em sala de aula tem o seu lugar, e que, “em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base importante da prática de sala de aula” (SIQUEIRA, 2012, p. 322). Portanto, ser orientado em como analisar e adaptar um LD é primordial para a prática do professor que, em algum momento, precisará fazer uso desse recurso.

Cunningsworth (1995) alerta para a limitação do LD em relação a apresentação de conteúdo, que seria uma de suas funções. Para sanar tal limitação, seria necessário a escolha de outros materiais além do LD, como por exemplo, CDs, exercícios, vídeos, músicas etc. De acordo com Harwood (2010), pode ser considerado como MD “textos fotocopiados, em áudio ou vídeo, além de atividades ou exercícios construídos a partir desses textos” (HARWOOD, 2010, p. 3). Diante de algumas ações possíveis na adaptação de um LD (excluir atividades, incluir atividades, modificar atividades etc.), percebi que a inclusão de atividades possibilita uma maior liberdade no processo de ensino e aprendizagem de língua, e que essa liberdade exige do professor mais responsabilidade.

Muitas atividades foram incluídas e adaptadas para utilização naquele contexto específico, no entanto, não havia a intenção explícita de elaborar MDs. De acordo com Harwood (2010), a elaboração de MDs não é uma atividade simples nem rápida. Alguns podem até negligenciar a importância dessa atividade argumentando que o professor não tem tempo para se dedicar a tal tarefa. O autor cita Dudley-Evans e St. John (2010) que dizem que “apesar dos professores não serem obrigados a ‘criar’ materiais do nada, ‘prove-los’ de forma adequada ao contexto local é outro assunto” (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN apud HARWOOD, 2010, p. 4). Os autores ainda sugerem algumas habilidades que devem ser desenvolvidas para bem realizar esta tarefa: saber selecionar de forma apropriada e ser criativo a partir do material que está disponível; saber modificar atividades para atender às necessidades dos aprendizes; e saber complementar o material providenciando atividades extras. Já Tomlinson (2010b) apresenta o processo de elaboração de MDs de alguns escritores e chama a atenção para uma intuição criativa relatada por eles. O autor também ressalta que essa intuição é orientada por alguns princípios sobre ensino e aprendizagem e que, algum tipo de esquema ou formato serve de guia para essa criatividade. Passei, então, a pensar sobre quais seriam esses princípios norteadores e de onde viria essa intuição criativa.

A partir dessa experiência em uma escola pública, que me proporcionou mergulhar em questões relacionadas à MDs em um contexto específico, o meu interesse por esse aspecto da educação linguística emergiu com mais vigor, bem como a busca por um maior entendimento da sua relação com as pedagogias críticas de ensino de línguas, visto que a inserção naquele contexto específico por meio do PIBID me despertou para questões sociais, políticas e culturais que atravessam a educação linguística. Comecei, então, a me questionar qual seria o lugar desse recurso didático em uma perspectiva crítica de ensino de língua e de que forma poderia utilizá-lo para uma educação linguística crítica.

Coloco ainda em pauta alguns outros aspectos lacunares em estudos desenvolvidos no assunto. Foi a partir dos anos 1990 que pesquisas sobre MDs começaram a receber maior atenção. Garson e Graves (2014) dizem que, apesar do aumento do interesse sobre o assunto e, de ser possível encontrar livros e teorias sobre todos os aspectos relacionados à MDs (elaboração, análise, adaptação, tipos de material), muitos não focam no uso e que a lacuna está justamente no estudo empírico sobre escolha e elaboração de MDs. Os autores ainda citam a revisão de Tomlinson (2010b) sobre MDs, na qual ele traz dois pontos de vista: o prático, que envolve elaboração, análise e adaptação de materiais; e o de objeto de estudo, que foca nos princípios e procedimentos para realizar tais práticas. No entanto, Garson e Graves (2014) insistem em concluir que o foco das investigações ainda não está no uso dos MDs por parte dos professores e alunos. Segundo os autores, discutir MDs independente do uso pelos participantes do processo em contextos variados é discutir a questão parcialmente.

No intuito de contribuir para a discussão acerca da criticidade na educação linguística, em especial, no que diz respeito a MDs e a formação de futuros professores de línguas, este trabalho investiga o processo de elaboração e uso de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, por professores de inglês em formação, estudantes do curso de Letras de uma universidade pública baiana, durante a sua prática em Estágio Supervisionado. Por isso, pergunto: *como professores em formação elaboram e usam materiais didáticos tendo em vista a criticidade no ensino de línguas?*

Para alcançar o objetivo geral proposto acima, busco responder às seguintes perguntas que correspondem aos objetivos específicos que serão apresentados no capítulo metodológico, na Tabela 5:

1. Quais as percepções dos professores de inglês em formação sobre educação linguística, em especial, sobre MDs?
2. De que modo esses professores de inglês em formação fazem uso dos MDs em sala de aula durante a prática em Estágio Supervisionado?
3. Que princípios guiam os professores de inglês em formação na elaboração e uso de MDs durante a prática em Estágio Supervisionado?
4. De que maneira a compreensão do processo de elaboração e uso de MDs contribui para a formação do professor de inglês?

Visando a condução dessa investigação, opto pela pesquisa qualitativa, partindo da prerrogativa de que significados são construídos socialmente por indivíduos inseridos em um determinado contexto e tempo. A pesquisa qualitativa, essencialmente exploratória, tem por objetivo compreender mais sobre um fenômeno, sobre os participantes desse fenômeno e o que acontece naquele determinado contexto. Por sua natureza emergente, os dados que vão sendo coletados do contexto e dos participantes vão direcionando as perguntas e gerando um maior entendimento do processo da pesquisa qualitativa, um processo simultâneo, não-linear, no qual geração de dados e interpretação interagem e se desenvolvem ao mesmo tempo. O processo de triangulação de dados é sugerido, no intuito de obter perspectivas diferentes de um fenômeno por meio da coleta de dados de diferentes participantes e usando instrumentos diferenciados como observações, entrevistas e questionários.

Para que seja possível investigar com profundidade esses contextos e experiências, opto pela condução de um estudo de caso, uma vez que tal modalidade permite ao pesquisador olhar com detalhes para o contexto dos participantes, possibilitando acessar sistemas mais complexos os quais não são acessíveis em pesquisas quantitativas. Portanto, para alcançar os objetivos dessa investigação, os quais serão elencados no capítulo metodológico, abraço a pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, estudo de caso, como metodologia norteadora das etapas percorridas ao longo dessa jornada.

Finda essa apresentação inicial que incluo no escopo do Capítulo Um, exponho, a seguir, a estrutura deste trabalho, a qual amparo em três eixos principais: a criticidade no ensino de línguas e os princípios que regem uma perspectiva crítica educacional; a formação docente e os pressupostos que podem contribuir para uma formação crítica de professores; e por fim, os aspectos relacionados à MD e referências de como elaborar e usar esse recurso sob uma perspectiva crítica de ensino.

No Capítulo Dois, como parte do aporte teórico, apresento os princípios de uma pedagogia crítica, tanto filosóficos como norteadores da prática. Discorro, ademais, sobre o conceito de crítico/crítica. Já no Capítulo Três, também de natureza teórica, discuto o conceito de formação bem como os modelos formativos de professores e de professor crítico-reflexivo. Em seguida, no Capítulo Quatro, procuro situar o leitor em relação aos estudos sobre MDs e nomenclaturas utilizadas nessa área de pesquisa. Nas últimas duas décadas, houve um crescimento significativo de estudos e publicações sobre teoria a respeito de análise, adaptação e elaboração desses recursos didáticos. Posteriormente, no Capítulo Cinco, disserto sobre o

percurso metodológico desta investigação: a natureza da pesquisa, os participantes, os instrumentos, os procedimentos e o processo de interpretação dos dados. No Capítulo Seis, o cerne do trabalho investigativo, apresento a interpretação e a discussão dos dados gerados em campo. Por fim, no último capítulo, abordo futuros encaminhamentos para o estudo apresentado, assim como considerações pertinentes a respeito dos resultados.

Em suma, acredito que, buscando investigar o processo de elaboração e uso de MDs sob o viés de uma perspectiva crítica de ensino por professores de inglês em formação, é possível contribuir para a reflexão a respeito da criticidade tanto nas pedagogias de ensino como nos cursos de formação de professores de língua.

2 CRITICIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

Para o pensar ingênuo, o importante é essa acomodação a esse hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.

(FREIRE, 1987, p.47)

Por muito tempo, forças conservadoras tentaram manter a criticidade fora da sala de aula (AKBARI, 2008). Pouco interesse, ou quase mesmo nenhum, tiveram em trazer para o contexto educacional as realidades da vida cotidiana, das lutas, angústias e conflitos vivenciados na sociedade. Os adeptos da criticidade, ou seja, os educadores críticos, argumentam que os sistemas educacionais reproduzem os sistemas sociais em que operam e, esses mesmos advogam que os sistemas sociais são discriminatórios e excludentes, contendo discriminação e marginalização em termos de raça, classe social, gênero, cultura etc. Sendo o contexto escolar parte do contexto social, o que acontece na sala de aula deveria 'fazer a diferença' e transformar o contexto fora da sala de aula, ou seja, a sociedade.

Currículo, MDs, avaliação, perspectivas de ensino, formação de professores e políticas educacionais, ou seja, aspectos da educação em geral, pouco contemplam até os dias de hoje, a criticidade. Essa constatação se dá pela lentidão com que a sociedade avança rumo às transformações que almejamos: justiça social e equidade. A impressão que tenho (ou temos) é que muito se fala sobre criticidade, mas pouco ainda se aplica nos espaços educacionais.

Mas o que é criticidade, afinal? O que é ser crítico? No âmbito da educação linguística, criticidade é sobre reconhecer a língua como ideologia e não apenas estrutura; é sobre conectar a palavra com o mundo, estendendo o espaço educacional à dinâmica social, cultural e política do uso da língua. (KUMARAVADIVELU, 2006). Ser crítico passa pelo entendimento da educação como uma atividade política relacionada a poder (FREIRE, 1987; PENNYCOOK, 2001). Em outras palavras, é ter o entendimento da educação para a democracia, como preparação para a cidadania.

Todavia, pensar em criticidade na educação linguística pode produzir questionamentos, ou até mesmo rechaço, no que diz respeito ao ensino instrumental de línguas, buscando a substituição de paradigmas. De um lado, a busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório, visando o bem social; do outro lado, a instrumentalização do sujeito da

educação, visando não só o bem individual como também a busca pelo padrão da utilidade e da eficiência tendo como parâmetro a razão instrumental. O discurso em prol da recuperação de valores sociais e comunitários para a construção de uma sociedade mais justa e democrática parece ir de encontro ao da individualidade, das competências centrais a um mundo cada vez mais exigente e competitivo. Na contramão dessa incompatibilidade de linhas de pensamento, acredito em uma educação linguística crítica que corresponde tanto à habilitação e capacitação técnica do indivíduo para a atuação no seu contexto social quanto ao desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva desse mesmo sujeito.

Neste capítulo, discuto brevemente o conceito do termo ‘crítico’ bem como o seu uso. Em seguida, apresento os princípios filosóficos de uma pedagogia crítica de ensino bem como aspectos relacionados à prática em sala de aula.

2.1 O TERMO CRÍTICO/ CRÍTICA

São muito os entendimentos para os termos crítico/crítica. Basta uma rápida busca nos dicionários da língua portuguesa para averiguar seus múltiplos significados. No senso comum, ser crítico parece se referir a uma atitude de julgamento ou de discordância, talvez, por conta da etimologia da palavra que vem do grego *kritikus* e que significa “capacitado para fazer julgamentos” e do grego *krinein*, que significa “separar, quebrar, destruir”. Diante de possibilidades variadas para o uso do termo crítico/crítica, o que poderia até resultar no esvaziamento do seu sentido ou na recusa de seu uso, penso ser relevante para este trabalho trazer uma reflexão a respeito desse entendimento.

É notável, em Educação e em LA, a multiplicidade de expressões com o termo crítico/crítica: teoria crítica, pensamento crítico, perspectivas críticas, pedagogia crítica, letramento crítico, LAC, consciência linguística crítica, análise do discurso crítico, entre outras. Para Duboc (2018, p. 15):

isso não me parece negativo; pelo contrário, fazendo jus ao mote *let all the flowers bloom*³, essa variedade de significações vem justamente legitimar aquilo que tanto afirmamos, em alto e bom som, em nossas pesquisas e práticas pedagógicas: refiro-me à natureza social da linguagem e a iminente possibilidade de refração de sentidos advindos de diferentes sujeitos-intérpretes inscritos socioculturalmente em contextos diversos, o que parece explicar os diferentes entendimentos para o termo “crítica” no campo.

³ Deixe todas as flores florescerem.

Para a autora, ainda é pertinente a discussão de Pennycook (2001) acerca dos sentidos de crítica pois ainda lhe parecem “difusas ou flutuantes entre os preceitos de uma e de outra” (DUBOC, 2018, p. 15).

Pennycook (2001) fornece duas definições do conceito de “crítico”: uma trata do desenvolvimento de métodos objetivos para resolução de problemas e compreensão de texto; distanciamento social e objetividade não podem ser alcançados a menos que haja um engajamento com a crítica social. A outra definição destaca o fato de que o sentido de “crítico” deve ir além de meras correlações entre linguagem e sociedade; ser crítico deve avançar para colocar questões sobre conceitos de poder, disparidade, desejo, diferença, resistência e transformação. O autor propõe, então, quatro sentidos de crítico: crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico, crítico no sentido de ser relevante socialmente, crítico no sentido da tradição neomarxista de pesquisa, e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora.

A Tabela 1, a seguir, é evidenciada em Tílio (2017, p. 21):

	Pensamento crítico	Relevância social	Modernismo emancipatório	Prática problematizadora
Objetivos	Distanciamento	Linguagem em contexto social	Crítica à ideologia	Engajamento com a diferença
Política	Liberalismo idealizado	Pluralismo liberal	Neo-marxismo	Feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i> etc.
Fundamentação teórica	Igualitarismo cognitivo-humanista; distanciamento crítico	Construtivismo; contextualização	Teoria crítica, macroestruturas de dominação	Pós-ocidentalismo, anarco-particularismo
Foco de análise	Ênfase no individual; abertura do significado textual	Contextos sociais da linguagem em uso, significados em contexto	Análise textual crítica, imperialismo linguístico, direitos de linguagem; emancipação	Mapeamento discursivo, resistência e apropriação; engajamento com a diferença
Pontos fracos	Teorização social fraca; não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos	A relevância social é assumida como adequada: não há foco na transformação	O foco determinista na desigualdade estrutural obscurece agência e diferença	Possível relativismo, irrealismo e supervalorização do discurso

Tabela 1 – Sentidos de “crítico” em Pennycook (2001)

O primeiro sentido, *crítico no sentido de desenvolver distanciamento crítico*, diz respeito a habilidades de raciocínio que podem ser ensinadas; uma capacidade de engajamento em uma apreciação distanciada. É um posicionamento analítico com o intuito de enxergar melhor as possibilidades de um texto, lhe conferindo mais objetividade e imparcialidade na compreensão ou na produção. De acordo com Tílio (2017), o objetivo desse primeiro significado é o distanciamento, amparado politicamente no liberalismo idealizado, tendo sua fundamentação teórica advinda do igualitarismo cognitivo-humanista; distanciamento crítico. Seu foco de análise é a ênfase no individual e abertura do significado textual. No entanto, sua teorização social é fraca e não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos.

O segundo sentido de crítico, *crítico no sentido da relevância social*, apresenta uma criticidade limitada em relação à linguagem em contextos sociais. Segundo o autor, este significado de crítico se limita a mapear micro/macro formulações como uma forma de entender a relação entre conceitos de sociedade, gênero, racismo, sexualidade, classe, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação; e enunciados em sala de aula, aquisição de língua, traduções, conversas, gêneros (textuais/discursivos). O seu foco não está na transformação, pois não problematiza as relações sociais ao mapear a linguagem em uma visão estática de sociedade, o que pode acabar perpetuando ainda mais as desigualdades.

Já o terceiro sentido de crítico, *crítico no sentido da tradição neomarxista de pesquisa*, considera central a questão da desigualdade social e transformação social, abarcando direitos, desigualdades, injustiças sociais e poder. O modernismo emancipatório seria uma concepção de criticidade freireana de educação como força libertadora e transformadora que busca a superação da alienação. De acordo com Tílio (2017), o seu objetivo é a crítica a ideologia e a sua fundamentação teórica está nas macroestruturas de dominação. As contribuições trazidas por este entendimento de crítico são de extrema relevância, no entanto, este entendimento de crítico se caracteriza por um determinismo no que diz respeito à desigualdade estrutural, uma vez que, ao desenvolver uma crítica a formações sociais e políticas acaba por oferecer uma única versão alternativa para ocupar o lugar daquilo que pretende criticar, sendo assim, comprometido com uma única perspectiva.

O quarto e último sentido de crítico, *crítico no sentido de uma prática pós-moderna problematizadora*, propõe um ceticismo quanto à aceitação da realidade dada, ou seja, um olhar crítico sobre questões, ideias e noções naturalizadas e, por isso, não questionadas. Diferente do modernismo emancipatório, este sentido não procura a estabilidade de uma outra verdade, mas, o constante questionamento dos discursos existentes, a fim de compreender suas causas e múltiplas consequências, assim como uma reflexão sobre seu próprio conhecimento. É uma

postura crítica que busca o questionamento na tentativa de compreender causas e efeitos e não respostas certas. Neste sentido, é importante manter uma postura humilde diante das limitações do seu próprio ser e, ao mesmo tempo, autorreflexiva, buscando explicações possíveis e não uma nova ortodoxia.

Para Tílio (2017), é válido pontuar a natureza não excludente desses sentidos de crítico, mas a sua complementariedade. O objetivo não é afirmar que existe uma significação correta, mas esclarecer suas diferenças provenientes de propostas epistemológicas diferentes.

No geral, podemos afirmar que o sentido de crítico para Pennycook (2001) permeia a preocupação com temas como ideologia, poder, discurso, identidade, diferença e subjetividade. O uso do termo crítico pelo autor não busca apenas referir-se a uma postura crítica em relação ao pensamento estabelecido, às realidades sociais existentes, mas propõe uma noção de crítico como uma prática transformadora.

Pennycook (2001), como se sabe, teve grande influência no trabalho crítico em LA. Em seu livro, *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, o autor propõe uma abordagem crítica e política no processo de pesquisa, levando em consideração o papel da língua na manutenção ou transformação da desigualdade social existente no mundo. A partir dos estudos do autor, há uma mudança do foco dos problemas abordados em LA a partir de uma perspectiva crítica. De acordo com Pennycook (2001), a LAC “é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à LA: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 10). Segundo Rajagopalan (2003), uma perspectiva crítica da LA se refere a uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

A esse tipo de relevância está relacionada a dimensão ética dos estudos sobre a linguagem, que, segundo o autor, deve, assumidamente, ter os estudos linguísticos. A ética é como um tijolo nos trabalhos realizados na LAC; uma ética da compaixão e um modelo de esperança e possibilidade. A proposta é enfatizar a missão transformadora do trabalho crítico ou o potencial de mudança pela consciência e emancipação.

Para a LAC, é necessário relacionar aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos. Um dos desafios chaves dessa área de estudos é encontrar caminhos para mapear relações micro e macro, caminhos para compreender a relação entre as visões críticas do mundo (teorias da sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação etc.) e o mundo da LA (salas de aula, traduções, conversações, entrevistas e textos). Essas relações precisam ser abordadas de forma crítica. Não é apenas relacionar contextos de uso da língua com contextos sociais, mas sempre vendo as relações sociais como problemáticas:

Um elemento central da LAC é um caminho de explorar a língua em contextos sociais que vai além de meras correlações entre língua e sociedade. Levanta mais questões que tem a ver com acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Ela também tem a ver com uma compreensão histórica de como as relações sociais se tornaram como são. (PENNYCOOK, 2001, p.6)

A questão central da LAC é sempre a preocupação em como as salas de aula, textos ou conversações estão relacionados com as amplas relações sociais, culturais e políticas. A partir do engajamento em questões de injustiças e desigualdades sociais, a criticidade em Pennycook (2001) reside justamente no fato de colocar a transformação social como central em seus trabalhos.

Essa perspectiva crítica não é puramente o acréscimo de uma dimensão crítica à LA, mas uma proposta de tornar a LA mais responsável politicamente e mais associada às questões sociais. Para Pennycook (2001), A LAC trata de questões relacionadas ao uso da linguagem, problematizando o que é considerado como já estabelecido e privilegiado na sociedade. A ideia é transcender o espaço pedagógico para promover mudanças, concebendo a língua como um instrumento político de transformação social e o discurso como uma peça fundamental na compreensão da realidade.

Moita Lopes (2006) compartilha da visão de Pennycook (2001) e afirma que a LA deve considerar “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). Para o autor, a LA desejável deve falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam antes, mudaram de natureza ou deixaram de existir. Em um mundo atravessado pelo poder, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política, tematizando o que não é tematizado e dando voz a quem não tem.

Assim como as pesquisas, as salas de aula também precisam ser atravessadas pela vida social, pelas demandas de um mundo real, pautadas por um contexto local e seus sujeitos. A

seguir, abordo princípios que podem orientar a prática de um ensino crítico, em prol de justiça social e equidade.

2.2 POR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

Segundo Darder et al. (2009), o termo pedagogia crítica foi utilizado pela primeira vez em um livro no ano de 1983 pelo crítico cultural Henry Giroux. Para o autor, a pedagogia crítica emergiu de um legado histórico a partir do pensamento social radical e de movimentos educacionais progressivos que almejavam unir a prática escolar (de ensino) com princípios democráticos da sociedade e ação social transformadora no interesse de comunidades oprimidas. Nas palavras de Giroux (2010), pedagogia crítica é:

um movimento educacional guiado pela paixão e princípio para ajudar os estudantes a desenvolver consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, capacitar a imaginação, conectar o conhecimento ao poder e aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por agência, justiça e democracia. (GIROUX, 2010, p. 298)

Em consonância com o crítico cultural, Guilherme (2002) afirma ser possível conceber pedagogia crítica como ‘movimento’ justamente por estar sempre em evolução e por não ser um bloco uniforme e homogêneo de teoria e prática. Segundo a autora, a pedagogia crítica, “além de aplicar uma ‘linguagem da crítica’ também se engaja com uma ‘linguagem da possibilidade’ que visa a educação democrática e a melhoria social” (GUILHERME, 2002, p.18).

Já Siqueira (2008), aponta para a pedagogia crítica como a ‘pedagogia da inclusão’, a qual é regida por determinados princípios:

A PC (...) orienta-se por princípios que privilegiam uma prática educacional sensível às necessidades dos aprendizes e está sempre examinando como a educação pode prover aos indivíduos as ferramentas necessárias para que estes possam se tornar pessoas melhores, possam fortalecer a democracia, além de serem capazes de criar uma sociedade mais justa e igualitária. A PC busca engajar a educação em um processo de mudança social. (SIQUEIRA, 2008, 135-136)

É justamente na busca pelo engajamento da educação ‘em um processo de mudança social’ e na instrumentalização de indivíduos capazes de ‘fortalecer a democracia’, que estudiosos e educadores críticos nas décadas de 1970 e 80 empenharam-se, com afincos, na

construção de um saber acadêmico relacionado a questões de poder, dominação, e a busca por justiça e equidade. Para McLaren (1997), esses educadores críticos se uniram em um mesmo objetivo, isto é, o de fortalecer os que são excluídos, transformando desigualdades e injustiças existentes na sociedade.

De acordo com Darder et al. (2009), alguns educadores e ativistas tiveram grande influência na formação de uma pedagogia crítica. O primeiro citado pelos autores é John Dewey, filósofo americano e educador, que no início do século XX, avançou com ideais democráticos na tentativa de unir a noção de inteligência individual e social (cooperativa) a partir de um discurso de liberdade e democracia. Suas crenças eram baseadas em princípios como a centralidade do ato de pensar e refletir no ensino, a livre interação entre estudantes e seus ambientes na construção do conhecimento e o engajamento da educação em experiências mais amplas.

Outro ativista que inspirou a configuração de uma pedagogia crítica foi W.E.B. Dubois: sociólogo, socialista, historiador, ativista pelos direitos civis e considerado o pai da história negra. Dubois visualizou, nos primeiros anos do século XX, a importância de um povo oprimido retomar o acesso a sua própria história. Convencido de que a educação é essencial para a libertação, o sociólogo apostou em um processo educativo que prepararia os estudantes negros a desafiarem criticamente a dominação da época que negavam a eles a sua própria humanidade. É, portanto, um ativista de extrema relevância para o pensamento pedagógico crítico e os estudos sobre racismo e desigualdades sociais.

Darder et al. (2009) mencionam outros nomes influentes para a formação de uma pedagogia crítica. Myles Horton, fundador do movimento dos direitos civis nos EUA, possuía a crença no potencial político da educação e na participação ativa das pessoas no processo. Hebert Kohl, do *Open School movement*⁴ nos EUA, se esforçou para tratar do tema da educação democrática e contestar estruturas de opressão em escolas públicas. Jonathan Kozol, preocupado com questões raciais, sociais e desigualdades educacionais, expôs as consequências sociais da pobreza e racismo para os marginalizados da sociedade americana. Na década de 1960, Maxine Greene trouxe contribuições para a pedagogia crítica a partir de suas teorias reflexivas sobre conhecimento, natureza, aprendizagem, currículo, escolarização e sociedade, influenciando educadores progressistas por muitos anos.

⁴ Também conhecido como o movimento das novas escolas ou escolas alternativas, foi um movimento americano de reforma da educação durante os anos 1960 e início dos anos 1970 que procurou mudar os objetivos da educação formal por meio de escolas comunitárias alternativas e independentes.

As bases de uma pedagogia crítica também consideram a contribuição de ativistas como Samuel Bowles, economista neomarxista⁵, que desafiou as teorias econômicas argumentando que economias com menos desigualdade, como os países asiáticos, superaram as economias com mais desigualdade, como os países latino-americanos; Herbert Gintis, economista americano e educador, que criticou tanto o liberalismo quanto o marxismo ortodoxo, e delineou sua visão de ‘democracia pós-liberal’⁶; Martin Carnoy, economista americano do trabalho, que procurou compreender o funcionamento e a dinâmica dos mercados de trabalho assalariado levando em consideração que esses trabalhadores pertencem a um sistema social, institucional e político; e Michael Apple, teórico educacional, que juntou a noção de capital cultural com a reprodução de conhecimento oficial nas escolas, funcionando para sustentar a desigualdade de classes nas escolas e na sociedade. Suas críticas ao capitalismo, associaram problemas na escolarização à reprodução de um sistema que perpetua a existência de estruturas de dominação e exploração.

Apesar de citarem a importância de todos esses nomes e suas influências significativas para a formação de uma pedagogia crítica, Darder et al. (2009) reconhecem que o mais notável de todos é o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. De acordo com Siqueira (2008, p.131), “apesar das diversas ramificações tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, foram os trabalhos de Paulo Freire que fizeram da experiência latino-americana uma das mais proeminentes e celebradas no mundo inteiro no campo da pedagogia crítica”. Considerado o filósofo da educação mais influente no desenvolvimento do pensamento pedagógico crítico, Freire foi capaz de transformar questões pedagógicas em uma força motora para muitos outros estudos críticos: pós-colonialismo, letramentos, linguagem e desenvolvimento social, estudos étnicos, culturais, dentre outros. Sua luta perpassa questões de poder, cultura e opressão no contexto da educação. Por meio da sua visão de uma educação emancipatória, Freire tratou de questões relacionadas à temas como agência social, voz e participação democrática, questões de extrema relevância até hoje nos estudos relacionados à pedagogia crítica.

Segundo Kincheoloe (2008), a pedagogia crítica de Freire fundiu a ética da Teologia da Libertação e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt⁷ com os impulsos progressistas em

⁵ Escola de pensamento marxista que abrange abordagens do século XX que alteram ou estendem o marxismo e a teoria marxista, normalmente incorporando elementos de outras tradições intelectuais, como teoria crítica.

⁶ Democracia com apelo marxista em prol de justiça econômica e visão democrática da participação como meio de autonomia e autorrealização.

⁷ Escola alemã de teoria social e filosofia vinculada à tradição marxista da Europa Ocidental. Segundo Siqueira (2008, p.126), os membros dessa escola acreditam que “uma teoria crítica distingue-se de uma teoria tradicional por um propósito prático: uma teoria é ‘crítica’ à medida que almeja a emancipação humana, ou seja, quando busca a libertação do homem das circunstâncias que o aprisionam.”

educação. O seu pensamento foi adaptado ao chamado Primeiro Mundo nos anos 1970, logo depois da tradução da sua obra para o inglês. Nos anos 1980, a sua influência já alcançava a prática pedagógica, a formação de professores bem como trabalhos acadêmicos no continente americano.

Em linhas gerais, a pedagogia crítica de Paulo Freire busca transformar pessoas oprimidas em sujeitos de sua própria história, a partir da autonomia e emancipação. Por essa perspectiva, os alunos devem agir como agentes transformadores da sociedade, aprendendo a pensar criticamente, desenvolvendo uma consciência crítica a respeito de questões problemáticas e conflituosas da sociedade em que vivem. A partir de um processo de conscientização, um dos conceitos mais caros ao educador, os aprendizes adquirem ferramentas que os ajudam a melhorar suas condições de vida e a tomarem as medidas necessárias para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, é possível dizer que a pedagogia crítica de Freire desafia qualquer forma de dominação, opressão e subordinação com o objetivo de emancipar oprimidos ou pessoas marginalizadas.

A seguir, apresento as origens, as bases do pensamento filosófico que regem uma pedagogia crítica.

2.3 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

A gênese de uma pedagogia crítica, segundo Guilherme (2002), é resultado de uma fusão entre componentes de diferentes pontos de vista teóricos impossibilitando, portanto, atribuir ao movimento pedagógico crítico uma única vertente de pensamento. Corroborando com Guilherme (2002), Darder et al. (2009), alegam que os princípios filosóficos que determinam o conjunto de ideias heterogêneas do que hoje chamamos de uma pedagogia crítica têm origem na visão construída por teóricos sociais críticos, em especial, dos membros da Escola de Frankfurt como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Erich Fromm e Hebert Marcuse. Estes teóricos buscaram desafiar as formas tradicionais de racionalidade que definia o conceito de significado e conhecimento do mundo ocidental. Para eles, a teoria, assim como a prática, deveria ser direcionada para a transformação das condições opressivas existentes no mundo. Marcuse, um dos nomes mais proeminentes da Escola de Frankfurt, incorporou o pensamento de Hegel, Marx e Heidegger no sentido de buscar uma sociedade onde todos os aspectos humanos como trabalho, lazer, amor e sexualidade, funcionassem para manter uma sociedade livre.

Apesar da heterogeneidade filosófica, ou seja, de não existir uma fórmula ou representação homogênea para a implementação de nenhuma forma de pedagogia crítica, há um consenso explícito e compromisso com a libertação de populações oprimidas. Todavia, é plausível versar sobre princípios filosóficos que caracterizam uma pedagogia crítica, lembrando que muitas das ideias filosóficas emergiram de tradições que buscaram explorar a relação entre seres humanos, escolarização e sociedade, por meio de uma variedade de pontos de referência sejam eles políticos, econômicos, culturais, ideológicos, étnicos, históricos e metodológicos.

Dentre os princípios filosóficos que contribuem para delinear uma pedagogia crítica está a noção de *Política Cultural*. Guilherme (2002) concebe o termo ‘Pedagogia’ como um engajamento cultural e político, possibilitando a transformação do ensino e da aprendizagem em uma forma de política cultural, ou seja, oferecendo aos professores e alunos a oportunidade de construir suas visões de si e do mundo em uma atitude proativa e não apenas interpretativa. Para Darder et al. (2009), uma pedagogia crítica é comprometida com o desenvolvimento e fortalecimento de uma cultura escolar que apoia o empoderamento de alunos que experimentam algum tipo de marginalização cultural e econômica. Em consonância com Guilherme (2002), os autores sustentam que essa perspectiva pedagógica se baseia na busca por transformar as estruturas de sala de aula e as práticas que perpetuam a vida não democrática. O esforço é o de alcançar uma cultura de escolarização emancipatória, convocando professores a reconhecer como escolas podem contribuir para reforçar relações assimétricas de autoridade unindo conhecimento e poder em suas teorias e práticas.

A importância do fator econômico nas relações sociais foi uma das paixões intelectuais de Karl Max⁸ que, a partir dos seus estudos, apontou para a alienação dos economistas que se empenhavam em encobrir e legitimar a desumanidade das condições econômicas do seu tempo, apresentando-as como algo natural. Essa premissa aponta para um novo princípio que fundamenta o pensamento filosófico crítico, o de *Economia Política*. Uma pedagogia crítica considera que escolas trabalham contra os interesses dos aprendizes que são mais política e economicamente vulneráveis na sociedade. Nesse sentido, escolas públicas servem basicamente para posicionar e organizar certos grupos específicos dentro das relações assimétricas de poder que reproduzem os valores culturais existentes e os privilégios da classe dominante. De acordo com Darder et al. (2009), o objetivo desse postulado é desafiar relações incontestáveis entre escola e sociedade, desmascarando o mito de que a educação proporciona igualdade de

⁸ Influente filósofo revolucionário e sociólogo alemão que criticou radicalmente as sociedades capitalistas e influenciou, substancialmente, as teorias sociais, a econômica e a política. Tamanha influência deu origem à escola de pensamento, o marxismo.

oportunidade para todos. Em uma pedagogia crítica, a cultura e a classe estão intrinsecamente relacionadas e não podem ser separadas do contexto escolar.

Um outro princípio que tece o pensamento filosófico de uma pedagogia crítica, *Historicidade do Conhecimento*, transcorre do entendimento de que todo o conhecimento é construído no contexto histórico, dando vida e significado a experiência humana. À vista disso, a escola deve ser compreendida não somente dentro das fronteiras da prática social, mas também dentro dos limites dos acontecimentos históricos que contemplam a prática educacional. Os conhecimentos trazidos pelos alunos para o interior da sala de aula são construídos e produzidos num determinado momento histórico e sobre determinadas condições históricas. Deste modo, professores são convidados a criar oportunidades para os que os alunos compreendam que não há nenhuma realidade histórica que não seja humana e que, mesmo que condições de injustiça tenham sido criadas por seres humanos, estas também podem ser transformadas por eles. É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Em busca de desmascarar as conexões entre conhecimento e normas culturais, valores e padrões da sociedade, o princípio da *Teoria Dialética* colabora na construção do pensamento pedagógico crítico, visto que defende uma visão dialética do conhecimento, possibilitando o entendimento de que os problemas da sociedade não são vistos como eventos isolados, mas sim como momentos que surgem da interação entre indivíduo e sociedade. Os alunos são encorajados a apresentar novas formas de construção de pensamento e ação, revelando possibilidades de novos caminhos que vão além das que subsistem e das que conhecem. Por meio desta perspectiva dialética do conhecimento, uma pedagogia crítica apoia a não polarização de pensamento ou práticas rígidas, valorizando o poder da atividade e do conhecimento humano como uma força na formação do mundo, seja para o interesse de dominação ou na luta por libertação.

Dando seguimento à apresentação de pressupostos filosóficos que regem uma pedagogia crítica, Darder et al (2009) introduzem uma ferramenta fundamental para a construção do pensamento filosófico crítico, a *Ideologia*. Segundo Chauí (1981), a concepção de ideologia possui um caráter multifacetado, podendo ser definido como “um conjunto lógico, sistemático e coerente, de representações (ideias e valores) e normas ou regras de conduta que indicam aos membros da sociedade o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como

devem fazer” (CHAUI, 1981, p.11). Logo, conforme a autora, ideologia é uma regra, uma norma, que tem uma função explicativa sobre a divisão de classes na sociedade e suas diferenças culturais e econômicas. A ideologia como ferramenta pedagógica permite interrogar e desmascarar o paradoxo que existe entre a cultura dominante da escola, as experiências vividas e os conhecimentos que os alunos utilizam para intervir na sua realidade escolar. A ideologia serve ainda como ponto de partida para o questionamento crítico de professores e suas práticas, das suposições do senso comum da sociedade que aplicam para estruturar as suas experiências na sala de aula. Assim, o princípio da ideologia na pedagogia crítica auxilia os professores a reconhecer como a cultura da classe dominante se torna parte do currículo oculto, caracterizado pela visão ideológica que reproduz concepções culturais dominantes e práticas que silenciam e influenciam a participação democrática.

Já o princípio da *Hegemonia* trata de um processo de controle social que acontece por meio da liderança moral e intelectual da classe sociocultural dominante sobre os grupos subjugados. Esse princípio crítico reconhece a poderosa conexão entre política, economia, cultura e educação. Evidenciando os processos hegemônicos que existem no contexto escolar, os professores são chamados a reconhecer a sua responsabilidade para criticar e transformar as relações dentro da sala de aula que perpetuam a discriminação econômica e cultural dos grupos subordinados. É justamente sobre essa responsabilidade que Siqueira (2008) reconhece que “há muitas dificuldades a serem suplantadas nesse processo de mudança de postura e que não é fácil pôr em prática premissas, conceitos e objetivos inerentes à questão” (SIQUEIRA, 2008, p.271).

Por sua vez, o princípio da *Contra Hegemonia e Resistência* notabiliza a capacidade que todos possuem de produzir conhecimento e resistir à dominação, mas isso dependerá como cada um é influenciado e limitado por condições sociais e materiais as quais são forçados a sobreviver. A busca de uma pedagogia crítica é por evidenciar as razões pelas quais muitos alunos de grupos marginalizados falham sistematicamente no sistema educacional e descobrir qual o grau com que o comportamento opositivo do aluno está associado com sua necessidade de lutar e resistir contra elementos de desumanização ou perpetuar a sua própria opressão. Em vista disso, o termo *Contra Hegemonia* é utilizado para se referir aos espaços sociais e intelectuais onde as relações de poder são reconstruídas de modo a tornar centrais as vozes e as experiências daqueles que historicamente estiveram à margem das instituições públicas. Isto é alcançado sempre que um novo contexto social é criado, através de momentos de resistência, no qual a formação de estruturas e práticas alternativas que democratizam as relações de poder e que permitem oportunidades de libertação são conseqüentemente criados.

Os postulados, a seguir, que cooperam para alinhar as bases do pensamento filosófico que orientam uma pedagogia crítica, incorporam de forma significativa as contribuições de Freire (1987). O primeiro deles, *Práxis: a aliança entre teoria e prática*, propõe para o movimento pedagógico crítico, uma atividade livre e auto criativa que, conseqüentemente, entra em conflito com a noção determinista de prática escolar focada na aplicação instrumental e técnica da teoria. De acordo com Freire (1987, p.21):

a práxis (...) é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor- oprimidos. Desta forma, esta superação exige inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

Considerando que inserção crítica e ação dizem respeito a uma mesmo axioma, o filósofo e educador afirma que não é o bastante apenas a identificação de uma realidade pois, somente uma ação refletida de forma crítica detém força para a transformação de uma realidade objetiva. Segundo Freire (1987), para que a *práxis* se realize, a ação não pode ser considerada simplesmente ativismo, mas deve ser concatenada, com solicitude, ao ato de refletir. Sendo a atividade humana fruto da emergência de uma interação contínua de reflexão, ação e diálogo, torna-se concebível o entendimento de um mundo que enfatiza a problematização que sujeita tudo à crítica.

O próximo pressuposto que alicerça a construção de uma pedagogia crítica, *Diálogo e Conscientização* é considerado por Freire (1987) um dos aspectos mais significativos da pedagogia crítica, visto que este princípio está relacionado com o processo emancipatório educacional, que se compromete com o empoderamento dos alunos na medida em que desafia o discurso dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos para que se tornem sujeitos ativos na sociedade:

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim a consciência se existência e busca perfazer-se. (FREIRE, 1987, p.8)

Como estratégia educacional centrada no desenvolvimento da consciência crítica social, o diálogo possibilita a constituição da compreensão de um mundo que é comum. Essa consciência é o processo no qual os alunos alcançam um profundo entendimento das realidades sociais que moldam suas vidas e descobrem a própria capacidade de transformá-las. Em forma

de círculo (círculos de cultura⁹), o diálogo favorece a reconstrução do mundo em colaboração com todos os sujeitos. Esta estratégia educativa sustenta uma abordagem problematizadora da educação, isto é, uma abordagem dialógica na qual professor e aluno possuem algo que contribuir e receber; tanto o professor aprende com o aluno como o aluno aprende com o professor.

No entanto, Freire (1987) alerta para uma virtude essencial para a concretização do diálogo, a humildade: “o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1987, p.46). Segundo o filósofo e educador, não há diálogo onde existe arrogância e prepotência:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donas da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’? (FREIRE, 1987, p.46)

Na existência da superioridade e dominação, o diálogo desaparece, pois para que este se efetive deve haver compromisso com os homens, amor ao mundo e coragem para restaurar a justiça social e a plena liberdade humana.

O conjunto dos princípios filosóficos de uma pedagogia crítica aqui apresentado é uma tentativa de elucidar essa filosofia educacional ou movimento da educação, conforme denominado por Giroux (2010). Ainda é possível entender pedagogia crítica como um hábito de pensar, ler, escrever e falar. De acordo com Shor (1992), pedagogia crítica pode ser associada a uma forma de pensar, de compreender os significados e as causas de toda e qualquer ação, evento, experiência, opinião, texto ou discurso num determinado contexto. Seria um hábito de pensar, ler, escrever ou falar que busca ir além do que superficialmente se observa, como por exemplo, mitos ou clichês, amparados em tradições dominantes. A intenção é identificar e interromper opressões e preconceitos por meio de uma consciência crítica, percebendo contradições sociais, políticas e econômicas na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Kincheoloe (2008) argumenta que educadores linguísticos críticos do século XXI precisam assimilar a complexidade do mundo atual e propor novos modos de *práxis* que ajudem na compreensão da relação entre o domínio sociopolítico e

⁹ Método criado por Paulo Freire que parte do princípio de que a edificação do conhecimento se dá por meio do diálogo, que se configura como elemento necessário para uma prática pedagógica democrática.

a vida do indivíduo. Para tal fim, o autor apresenta 9 (nove) pontos que considera fundamentais em uma pedagogia crítica em evolução: *iluminação crítica; emancipação crítica; rejeição do determinismo econômico; crítica à racionalidade instrumental; o impacto do desejo; hegemonia; ideologia; poder discursivo e; relação entre cultura, poder e dominação*. Tais tópicos, em contínuo movimento, fazem parte de uma matriz conceitual elástica, além de possuírem uma dinâmica relacional, conforme o que se segue.

De acordo com Kincheoloe (2008), educadores críticos desse século se propõem a converter em investigação a dinâmica de poder entre grupos e indivíduos (*iluminação crítica*) bem como analisar as forças que impedem indivíduos ou grupos de tomarem decisões que afetam crucialmente suas vidas (*emancipação crítica*). Neste ponto, o autor ressalta que a busca por emancipação significa a procura por mais autonomia e ação humana, e que nada pode emancipar-se totalmente do seu contexto sociopolítico. Outrossim, o entendimento da existência de múltiplas formas de dominação como raça, gênero, orientação sexual, etc., não impede o reconhecimento da relevância dos fatores econômicos, contudo rechaça a ideia marxista tradicional de que os fatores econômicos determinam a essência de todas as questões da humanidade (*rejeição do determinismo econômico*).

Para mais, educadores críticos do século XXI consideram a racionalidade instrumental¹⁰ um dos aspectos mais opressivos das sociedades contemporâneas, uma vez que esta está mais interessada nos métodos e na eficácia do que no propósito em si, desconsiderando-se sua finalidade ou o finalismo das coisas. (*crítica à racionalidade instrumental*). Uma investigação crítica leva em consideração a complexidade da psiquê humana em conjunto com a sociopolítica, repensando a interação entre poder, identidade, libido, racionalidade e emoção. Dessa forma, é possível entender a construção social do desejo para utilizá-lo a seu favor, tanto de forma opressiva como de forma emancipatória (*o impacto do desejo*).

Uma pedagogia crítica em evolução reconsidera aspectos como hegemonia, ideologia e linguística/poder discursivo a partir da compreensão de que o poder opera de diversos modos e de forma complexa para dominar e dar forma à consciência. O exercício do poder se dá não somente pela força física, mas por meio da psicologia social, na qual favorece o consentimento de pessoas à dominação (*hegemonia*). Essa hegemonia não está desassociada das formas culturais, dos significados construídos, rituais e representações, as quais contribuem para o consentimento das pessoas ao que está posto (*ideologia*). A linguagem, por sua vez, não é um

¹⁰ Razão instrumental, termo cunhado por Adorno e Horkheimer (1985); racionalidade não emancipatória, mas instrumentalizadora; que se opõe à razão crítica.

construto neutro e objetivo que nomeia o mundo, mas as descrições linguísticas servem para construí-lo, servindo como uma forma de regulação e dominação (*poder discursivo*).

Kincheoloe (2008) ainda traz à tona a *relação entre cultura, poder e dominação*, na qual a cultura é vista como um terreno de luta entre dominantes e subordinados, pois possuem sistemas de significados distintos. Nas investigações críticas é possível notar cada vez mais a presença da cultura popular que desempenha um papel cada vez mais importante em uma pedagogia crítica em evolução. De acordo com o autor, educadores críticos do século XXI devem possuir uma vasta cultura geral, bem como possuir um amplo conhecimento cultural a advindos da TV, rádio, música popular, cinema, *internet*, assim como conhecimentos alternativos produzidos por jovens, grupos marginalizados ou de baixo *status* social.

Após a apresentação do conjunto de ideias que orientam uma perspectiva crítica da educação, exponho, a seguir, princípios e/ou procedimentos que podem iluminar o fazer pedagógico crítico.

2.4 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA

Segundo Akbari (2008), pedagogia crítica é um jeito de fazer, um jeito de ensinar e aprender com o intuito de buscar a transformação da sociedade por meio da educação, incluindo ensino de línguas. Portanto, o autor sugere alguns princípios/procedimentos que podem ajudar na transformação das salas de aula em espaços mais críticos: (a) basear o ensino na cultura local dos seus aprendizes, (b) considerar a língua materna (L1) dos aprendizes como uma fonte a ser utilizada, (c) incluir mais das preocupações reais da vida dos aprendizes e (d) conscientizar os aprendizes das questões que os grupos marginalizados enfrentam. Em seguida, apresento brevemente, os quatro princípios/procedimentos propostos pelo autor.

Pelo fato de a cultura ser um aspecto indispensável para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, ser usada como fonte de conteúdo para muitos LDs, é necessário pensar sobre qual cultura ensinar e o porquê. *Basear o ensino na cultura local dos seus aprendizes* é, justamente sobre optar por um contexto cultural, tomando como ponto de partida a cultura local dos alunos, o que possibilita que estes pensem sobre os diferentes aspectos da cultura em que vivem e encontrem formas de promover mudanças na sociedade onde eles identificarem esta necessidade.

Por diversos motivos, sejam eles políticos, econômicos e culturais, o inglês é hoje a língua mais utilizada no mundo para a comunicação entre pessoas que não compartilham de uma mesma língua. É comum aprender inglês para se comunicar não somente com falantes

nativos, mas principalmente com qualquer outra pessoa que saiba a língua. O conceito de inglês como língua franca, segundo Siqueira (2015), refere-se ao “idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas”, não fazendo parte de nenhum caráter nacional específico e nem considerada “como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural” (SIQUEIRA, 2015, p.15). Portanto, há pouca necessidade (ou talvez nenhuma), neste contexto, para o ensino da cultura anglo-americana, uma vez que nenhuma das partes é um nativo com quem o outro vai se identificar.

Se os alunos são convidados a transformar suas próprias vidas e a de outros, eles não podem fazer isso, a menos que oportunidades de reflexão sejam dadas a eles sobre sua própria cultura. Nesses momentos, devem ser promovidas discussões e reflexões a respeito de todas as realidades culturais dos alunos, sejam elas conflituosas ou não, para que sejam abordadas de forma crítica. Para Akbari (2008), é importante que os alunos desenvolvam respeito sobre a própria cultura para evitar sentimento de inferioridade e valorização exagerada da cultura do outro. Além disso, é de extrema relevância serem capazes de comunicar seus próprios valores culturais bem como expressar suas identidades.

Já o princípio/procedimento *Considerar a L1 dos aprendizes como uma fonte a ser utilizada* preconiza que a prática de exclusão da L1 das salas de aula de línguas deve ter sua origem nas dimensões políticas e econômicas do ensino de LE e/ou a incapacidade dos professores nativos de inglês de utilizar a língua materna dos alunos. Isto porque, do ponto de vista científico, não há muitas evidências disponíveis em apoio à exclusão total da L1 dos alunos e, de fato, pode haver casos em contrário. De acordo com o autor, a L1 do aprendiz deve ser considerada como um ativo que pode facilitar a comunicação em LE e como parte de sua experiência comunicativa na qual basear seu aprendizado. A L1, portanto, pode ser usada com sucesso para manter a disciplina na sala de aula ou para fornecer instruções para certas atividades. Também pode ser usada para explicar pontos delicados de gramática ou itens de vocabulário abstrato.

Em consonância com Akbari (2008), Ceñoz e Gorter (2021) propõem uma abordagem teórica e instrucional que visa melhorar a linguagem e o conteúdo em contextos escolares, usando recursos de todo o repertório linguístico do aprendiz. Denominada de *translinguagem pedagógica*¹¹, essa perspectiva educacional refuta a ideia da separação linguística que está fortemente enraizada nas escolas. Em uma ideologia separatista, apenas a L2 deve ser usada

¹¹ *Pedagogical Translanguaging* (CEÑOZ; GORTER, 2021)

dentro da sala de aula, pois é preciso dar exposição máxima à língua que se pretende aprender. No entanto, apesar da importância da exposição à L2 de forma prolongada em sala de aula, também há uma necessidade real de construir sobre o que os alunos já sabem, para que os idiomas se reforcem e os alunos aproveitem ao máximo de seu repertório linguístico e de sua experiência como aprendizes de línguas. Por ser centrada no aluno, a translíngua pedagógica endossa o apoio e o desenvolvimento de todas as línguas usada pelos aprendizes, promovendo, desta forma, o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Por sua vez, o princípio/procedimento *incluir mais das preocupações reais da vida dos aprendizes* aponta para a não separação entre as necessidades comunicativas dos aprendizes e suas identidades, quem eles são social e politicamente. Portanto, as temáticas trabalhadas em sala de aula irão variar a depender das especificidades locais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. Nesse ponto, Akbari (2008) foca especificamente nos LDs que são comercialmente produzidos e que, segundo ele, não apresentam a sensibilidade necessária para atender a questões tão específicas relacionadas aos contextos variados de ensino de inglês. Não é à toa que ele argumenta, por exemplo, que muitos dos temas abordados nesses LDs são na verdade de interesse de grupos sociais específicos e que estão muito distantes da vida de outros grupos, em especial, aqueles considerados marginalizados. A partir de um exemplo ocorrido no Irã, seu país de origem, o autor sugere que sejam oferecidos cursos que contemplem conteúdos que possam ir ao encontro das realidades dos aprendizes.

Ainda buscando a transformação da sala de aula em uma experiência de discussão e reflexão crítica, Akbari (2008) sugere o princípio/procedimento de *conscientizar os aprendizes das questões que os grupos marginalizados enfrentam*, partindo da noção de que a transformação de uma sociedade só será possível quando os pontos problemáticos forem identificados e discutidos, dando voz a todos os membros da sociedade, para que se tenha consciência de que existem múltiplas perspectivas sobre uma mesma realidade. Criar senso de respeito a partir do conhecimento e entendimento do outro é o primeiro passo em direção à mudança social que se espera.

Por conseguinte, Akbari (2008) traz, mais uma vez, a questão dos LDs anestesiados, política e socialmente inofensivos no intuito de atender a uma demanda global. A maioria dos editores impeli os escritores de coleções didáticas a seguir um conjunto de diretrizes para garantir que tópicos polêmicos sejam mantidos fora de seus livros. Um desses conjuntos de diretrizes é resumido como PARSNIP (GRAY, 2001), que significa: Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, Ismos e Pornografia. Como resultado, a maioria dos livros lida com assuntos neutros, como comida, compras ou viagens. Assuntos que se referem às necessidades de

determinados alunos não são contemplados, em especial de grupos marginalizados pela sociedade.

Akbari (2008) conclui sua proposição a partir do pensamento de Paulo Freire no qual descreve uma pedagogia crítica como a relação da palavra com o mundo. De acordo com Freire (1987, p.10), “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é ‘práxis’” (FREIRE, 1987, p.10). Logo, em decorrência do seu atributo transformador, palavra e ação referem-se a mesma dimensão, dando origem ao diálogo edificante de uma comunicação que modifica o mundo. Tendo em vista essa relação com capacidade transformadora, as realidades da sociedade não podem ser desprezadas em sala de aula convertendo-a em um mundo irreal. É preciso tornar a sala de aula um ambiente de discussão crítica a partir das realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos e da sociedade como um todo.

Nessa linha de pensamento, Crookes (2013) preconiza uma lista de 9 (nove) aspectos de uma pedagogia crítica que podem, também, dirigir a prática de professores de línguas no intuito de transformá-la em uma prática de ensino crítico. Os componentes apresentados pelo autor são: *linguagem, pré-requisitos organizacionais e gerenciamento de sala de aula; postura crítica ou de oposição do professor; análise crítica de necessidades; currículo negociado; diálogo; códigos; conteúdo crítico em materiais; avaliação crítica (participativa, democrática); orientação para a ação.*

Antes de apresentar os componentes propostos pelo autor é importante ressaltar que para Crookes (2013, p.1):

uma pedagogia crítica é uma perspectiva de ensino, aprendizagem e currículo que não toma como certo o *status quo*, mas o questiona, problematiza; submete isso à crítica, cria formas alternativas de prática e faz isso nas bases de teorias radicais da linguagem, indivíduo e sociedade, que tomam seriamente nossas esperanças por melhoria na direção de metas como liberdade, igualdade e justiça para todos.

Assim, diz-nos ainda o autor, uma pedagogia crítica emerge da interação de teorias e práticas de ensino de línguas que promovem aprendizagem, desenvolvimento e ação por parte dos aprendizes, na direção de melhorar aspectos problemáticos de suas vidas a partir de uma perspectiva crítica da sociedade. Para tanto, essa pedagogia possui duas possibilidades: abordar a situação atual imediata dos alunos em sala de aula ou fora dela; e abordar a participação ativa dos alunos em processos democráticos de mudança social na direção da equidade e justiça para todos. Segundo Crookes (2013), uma pedagogia crítica é ensinar para a justiça social, apoiando

o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados que perguntam por que a vida de tantas pessoas, talvez a delas mesmos, é inadequada de tantas maneiras.

Retornando aos aspectos que possuem potencial para guiar a prática de professores de línguas rumo ao ensino crítico, Crookes (2013) sinaliza para o princípio *linguagem, pré-requisitos organizacionais e gerenciamento de sala de aula* que trata da questão da língua usada em sala de aula. Visto que ‘discussão’ é uma das premissas da pedagogia crítica, merecem atenção os aprendizes que não são capazes de se comunicar e se engajar em uma discussão plenamente na LE que estão aprendendo. O autor sugere, como estratégia para lidar com essa questão, o uso da L1 do aprendiz em situações em que se faz necessário explicar o que é discussão, prover a estrutura linguística necessária para a discussão e um bom planejamento de planos de aula em etapas, para que os desafios de se inserir uma nova pedagogia, além de novas estruturas linguísticas, não sejam por demais avançados, desestimulando o aluno. Além disso, existem contextos educacionais em que é necessário desenvolver os pré-requisitos para uma pedagogia crítica, como criar um ambiente de aprendizagem cooperativo e não hierárquico.

Já o pressuposto *postura crítica ou de oposição do professor* refere-se à sua decisão em aderir a uma pedagogia crítica, visto que, para que se alcance o objetivo de ensinar criticamente, o professor deve incorporar princípios e procedimentos em sua prática que se vinculam à criticidade. Segundo Crookes (2013), esse princípio está diretamente relacionado às crenças e valores do professor, dando origem a uma ‘filosofia de trabalho’ desse profissional, construída a partir de suas experiências, leituras e/ou formação. Nessa mesma perspectiva, Almeida Filho (2008) versa sobre a noção de ‘abordagem de ensinar do professor’, em que o autor define como “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.13). Essa questão, em especial, é abordada na sessão 6.1 deste trabalho, na qual discorro sobre o porquê de os professores optarem por determinadas práticas de ensino.

Em seguida, Crookes (2013) apresenta o aspecto *análise crítica de necessidades*. Para o autor, uma análise de necessidades não crítica trará sempre questões relacionadas às necessidades como “preciso de inglês para viajar”, ou “preciso de inglês para passar no vestibular”, ou “preciso de inglês para o meu trabalho”, ou seja, necessidades instrumentais. No entanto, a análise crítica de necessidades precisa ir além das necessidades instrumentais. Freire (1987) descreve seus próprios procedimentos de análise de necessidades, etnográficos, que incluía a residência na comunidade em que o programa de alfabetização de adultos era desenvolvido. Assim, era possível extrair ditos típicos bem como palavras e expressões ligadas à experiência dos grupos em que o pesquisador participava. Considerar o papel do aluno como

um agente potencialmente ativo na sociedade e não apenas um trabalhador realizando tarefas ou um aluno estudando uma língua: eis o segredo de uma análise crítica de necessidades.

Logo depois, Crookes (2013) destaca a premissa *currículo negociado*. A posição de que o conteúdo do currículo surge das preocupações dos aprendizes significa que, a trajetória do curso ou currículo não é fixo e nem determinado apenas pelo professor. Na tradição freireana, fonte direta de Crookes (2013), há uma fase de ‘escuta’ que prevê um conjunto inicial e extenso de tópicos que, no devido tempo, dá forma a uma lista de palavras e frases a serem ensinadas. É o que Freire (1987) denomina de ‘temas geradores’, ou seja, um ‘universo mínimo temático’ que possui caráter universal:

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo (os temas geradores em interação), se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 1987, p.55)

Na medida em que o professor se propõe a ‘escutar’ os aprendizes em busca de temas geradores, se inaugura a possibilidade de desenvolver em seus alunos uma visão crítica de suas realidades. Esses temas estão compreendidos “na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si” (FREIRE, 1987, p.54). De acordo com o autor, esses temas são geradores porque possibilita o desdobramento de outros temas que podem promover ações transformadoras.

De acordo com Freire (1987) “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE 1987, p.50). Portanto, a organização do currículo e seus conteúdos devem refletir os anseios, aspirações e temores dos aprendizes. A proposta é incorporar no programa questões que surgem no diálogo entre alunos e professor, oportunizando a participação de ambos na construção do currículo.

Dando prosseguimento a esse pensamento, Crookes (2013) apresenta o princípio *diálogo*. Conforme já abordado na sessão 2.3, o diálogo é um dos aspectos mais importantes da pedagogia crítica freireana, se referindo às interações tanto entre professor e aluno como entre alunos. Na prática, a intenção é dar voz aos alunos, convocando-os a serem participativos no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo do diálogo é a conscientização (FREIRE, 1987), isto é, a capacidade de perceber e reconhecer as origens e as causas de questões conflituosas na sociedade sejam elas, socioeconômicas, políticas ou culturais, a partir do contexto histórico de

suas próprias vidas. É por meio do diálogo crítico que os alunos leem o mundo, levando-os a possibilidade de transformá-lo.

Mais uma característica do pensamento freireano que corrobora para iluminar professores de línguas que buscam uma prática crítica de ensino é a codificação:

Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue (...) é a de sua ‘codificação’. A da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação. Uma ‘codificação’ pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. (FREIRE, 1987, p. 67)

Essa codificação, ou *Código*, é um dispositivo que permite que os alunos articulem sua própria interpretação de uma situação potencialmente problemática relevante para suas vidas. O código permite referência sem determinar o conteúdo. Por sua imprevisibilidade, o professor não possui o controle pleno do conteúdo, o que torna esse aspecto não apenas pedagogicamente importante, mas também eticamente significativo. Segundo Crookes (2013), um código eficiente deve representar uma situação de problema diário que seja imediatamente reconhecível pelos alunos, contendo contradições seja de cunho afetivo ou social. Ademais, a codificação deve ser simples o suficiente para que os alunos associem com suas experiências de vida, e que possam encontrar soluções para as contradições apresentadas. Problemas da comunidade local, geralmente, oferecem oportunidades para que os alunos sejam bem-sucedidos em ações de pequena escala. É interessante constatar que, para Freire (1987), os *códigos* se configuram, justamente, como o material didático para o ensino crítico, dado que é a materialização dos temas em “fotografias, *slides*, *film*, *strips*, cartazes, textos de leitura etc.” (FREIRE, 1987, p. 67)

Segundo esse entendimento, Crookes (2013), trata do *conteúdo crítico em materiais didáticos*. De acordo com o autor, não é possível haver neutralidade na seleção do conteúdo utilizado para o ensino, pois este sempre parte de uma escolha, amparada em uma perspectiva de ver e entender o mundo, ou seja, uma orientação cultural. Para que o conteúdo seja considerado crítico, Crookes (2013) sugere que este seja participativo, inserindo os alunos no processo de decisão a respeito dos conteúdos que serão considerados no desenvolvimento de MDs, o que pode ser realizado por meio de uma *análise crítica de necessidades*, por exemplo. Mais uma vez, o autor traz à tona a questão do desafio nessa participação, pois além dos alunos não estarem acostumados com esse tipo de procedimento, pode ser bem mais fácil e rápido escolher conteúdos unilateralmente.

Os dois últimos princípios que podem orientar uma pedagogia crítica são *avaliação crítica* (participativa, democrática) e *orientação para a ação*. Para que o primeiro se efetive na prática é necessário que se crie uma cultura de avaliação participativa e democrática, pois é perceptível que há muito poder hegemônico contido nesse aspecto. Já o segundo, orientação para ação, é um dos principais objetivos de uma pedagogia crítica. No entanto, não se trata de qualquer ação, mas de uma ação transformadora, que promova mudança social.

Apesar de propor uma lista de componentes para a prática de uma pedagogia crítica, Crookes (2013) salienta ainda que podem existir outros e que, em nenhum momento, ele cogita excluir uma perspectiva mais holística para o entendimento do trabalho crítico. A sugestão é que aquele que pretende se engajar em uma pedagogia crítica analise cada componente proposto, coloque-os em prática, um por um, de uma maneira reflexiva e expanda a prática até chegar ao ponto de poder testar todos juntos, adquirindo consciência de todo o trabalho realizado.

Posto as premissas que amparam uma perspectiva crítica de ensino, vale ressaltar a relevância em discutir a criticidade na educação linguística. De acordo com Pessoa et al. (2018), a importância dessa discussão reside na expansão do pensamento crítico em diferentes facetas teóricas (LAC, letramentos críticos, multiletramentos, pensamento decolonial entre outras) bem como no momento atual do nosso país, imerso em acaloradas lutas culturais e crise política.

Tendo em vista esse entendimento, coloco em evidência o papel do professor como sujeito mediador no processo participativo de ensinar e aprender, concebendo a formação de professores como terreno privilegiado para a concretização de uma educação linguística crítica. A seguir, faço alusão aos modelos de formação docente e à prática em Estágio Supervisionado, visto que os participantes se inserem nesse contexto.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

(FREIRE, 1997, p.39)

Considerando que os participantes desta pesquisa são professores de inglês em formação inicial, penso ser relevante para este trabalho uma reflexão a respeito da formação de professores de línguas. Formação significa ato, efeito ou modo de formar; constituição. Assim, a formação de um professor/a diz respeito ao movimento de dar forma, de constituir o professor como um profissional, dotado de saberes, conhecimentos, práticas pedagógicas e metodologias, teorias e conceitos pertinentes ao desenvolvimento da sua profissão. Partindo dessa premissa, me pergunto de que modo tem sido formado o professor de línguas, que caminhos os cursos de formação têm percorrido na tarefa de constituir um educador linguístico e quais devem ser esses conhecimentos pertinentes a esse profissional.

Para Leffa (2001), a formação de um professor de língua envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. O autor propõe uma distinção entre treinamento e o processo de formação de professores. O treinamento de um professor/a seria um processo linear que busca resultados imediatos. Um exemplo bem conhecido para os professores são os cursos de *TTC (Teacher Training Course)* oferecidos por cursos de idiomas. Normalmente, esses cursos capacitam professores para atuar em sala de aula a partir da metodologia ou material didático proposto por aquele determinado curso de idioma.

Por outro lado, o desenvolvimento de um professor/a seria um processo contínuo que busca a reflexão e o entendimento dos porquês das ações tomadas no fazer docente. De acordo com Leffa (2001), a melhor forma de representar o processo de formação seria por meio de um círculo (Fig. 1), sugerindo que o processo poderia ser iniciado em qualquer das três etapas, seja na teoria (conhecimento recebido), na prática (conhecimento experiencial) ou na reflexão. Já o

treinamento poderia ser representado por uma linha horizontal (Fig. 2), sem retorno, iniciando e terminando com a própria prática.

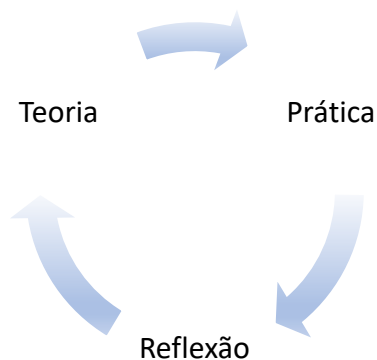


Figura 1 – Processo de formação de professores (LEFFA, 2011)

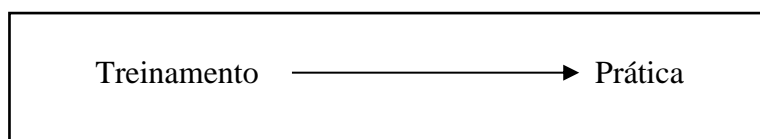


Figura 2 – Treinamento de professores (LEFFA, 2011)

De acordo com Ferraz (2018), é importante refletir sobre como entendemos o conceito de formação, “uma vez que enseja a ideia e a prática hierarquizante de que o formador de professores ‘forma’ o futuro professor” (FERRAZ, 2018, p.109). Segundo o autor, essa visão se alinha com os moldes de uma educação tradicional, na qual não há diálogo entre os participantes do processo formativo e nem negociação de conteúdo, sendo o currículo, as práticas pedagógicas e as avaliações determinadas pelos professores formadores. Nesse sentido, o ‘formar’ se concretiza como ‘colocar dentro de uma forma’, a partir de um padrão estabelecido por uma hierarquia formativa, que ‘transmite’ aquilo que se deve ‘absorver’ para alguém se tornar um bom profissional.

Nessa trilha de pensamento, Oliveira (2008) argumenta que, além do conceito de ‘formar’ estar alinhado com o sentido de amoldar, o conceito de ‘reformatar’, por sua vez, implica

em alterar a forma daquilo que já existe. No entanto, muitas vezes, as modificações ou reformas são paliativas e não alteram a essência do formato:

Quando reformamos uma casa, por exemplo, ela continua uma casa. Assim, é preciso ir além de formar e reformar. Precisamos trabalhar para transformar currículos para educar professores. Talvez, com a transformação de todos os envolvidos no processo, consigamos atingir a educação do futuro. (OLIVEIRA, 2008, p. 47)

Em vista disso, Jordão (2018) propõe compreender a formação de professores como uma desformatação, processo que permite “trocar de forma, modificar-se, perceber a si e aos outros como sempre incompletos, sempre em processo de tornar-se” (JORDÃO, 2018, p.76), incluindo a modificação e a incompletude do (des)formatador.

Nesse capítulo, apresento brevemente as propostas de formação docente, desde a visão positivista na qual o professor é visto como um aplicador/a de técnicas, passando pela proposta centrada na reflexão (propondo formar profissionais reflexivos (SCHÖN, 1983), produtores de conhecimento) e finalizando com uma reflexão acerca de uma formação crítica de professores de língua. Discorro ainda sobre a prática reflexiva vivenciada no componente curricular Estágio Supervisionado bem como o contexto de atuação em que os professores em formação são inseridos durante o curso.

3.1 MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os modelos de formação de professores são concebidos de diversas formas a depender de políticas educacionais, perspectivas de ensino e aprendizagem, pressupostos teóricos ou projetos pedagógicos. De acordo com Zeichner (1983), os modelos de formação de professores são paradigmas definidos como “matrizes de crenças e pressupostos sobre a natureza e objetivo do ensino da aprendizagem, dos professores e sua formação, que orientam as práticas específicas de formação de professores” (ZEICHNER, 1983, p.3). Para o autor, existem quatro concepções de formações de professores, ou seja, quatro paradigmas: o *paradigma comportamentalista*, amparado em uma epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista; o *paradigma personalista*, fundamentado em uma epistemologia fenomenológica, na psicologia perceptiva e desenvolvimentista, mas também em princípios humanistas; o *paradigma tradicional-artesanal* no qual o ensino é visto como uma arte e os professores como artífices; e o *paradigma reflexivo*, baseado no pressuposto que não há receitas

antecipadas válidas para qualquer situação mas considera cada docente e contexto educativo como única e irrepetível.

A partir dos pressupostos fundantes de cada paradigma é possível descrever de que forma os processos formativos de professores são elaborados e conduzidos na prática. No *paradigma comportamentalista*, a dimensão tecnicista do ensino é valorizada, reduzindo a formação a um conjunto de técnicas que o professor/a deve adquirir e aplicar no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Portanto, o esse profissional é medido pelo domínio e aplicação de técnicas, considerado como um simples executor de leis e princípios do ensino que foram concebidos e experimentados por especialistas. No *paradigma personalista*, os programas de formação são feitos à medida das necessidades e preocupações dos professores, centrando-se na formação do "eu" de cada docente. Ao contrário do paradigma anterior, os conhecimentos e as competências dos futuros professores não são definidos à priori, embora esteja implícito a preocupação por reorganização das percepções e as convicções dos futuros professores. No *paradigma tradicional-artesanal*, o desenvolvimento dos professores é encarado como um processo de aprendizagem construído por tentativas e erro, que pode ser facilitada com a ajuda e a sabedoria dos seus praticantes mais experientes. Como nos paradigmas anteriores, os futuros professores são vistos como meros receptores passivos. Já no *paradigma reflexivo*, a formação de professores, ao contrário de fornecer receitas, deve preparar profissionais capazes de analisar os efeitos de suas práticas nas escolas e na sociedade, capazes de refletir sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que os cercam. A tarefa fundamental da formação neste paradigma, é desenvolver as capacidades dos futuros professores para a prática reflexiva. Apesar da distinção dos quatro paradigmas, Zeichner (1983) alerta que nenhuma dessas concepções de formação de se verifica de forma isolada na prática, pelo contrário, o que tem predominado são os paradigmas híbridos.

Bonfim e Conceição (2014), propõem a identificação de três modelos de formação de professores: a *formação artesanal*, que dialoga com o paradigma tradicional-artesanal de Zeichner (1983) no momento em que visa a formação do docente como um aprendiz que observa e imita um mestre experiente (professores formadores); a *formação tecnicista* que, assim como no paradigma comportamentalista de Zeichner (1983), fundamenta a prática de ensino do professor e o seu desenvolvimento nos resultados de estudos científicos, visando a aquisição de automatização de técnicas de ensino; e a *formação reflexiva* que, em consonância com o paradigma reflexivo de Zeichner (1983), tem como objetivo formar profissionais capazes de questionar seus contextos de atuação e refletir sobre suas ações, teorizando à respeito de suas práticas e construindo conhecimento.

São muitas as críticas direcionadas aos distintos modelos de formação. Segundo Bonfim e Conceição (2014), o modelo de *formação artesanal* é criticado por ser um processo linear, assim como ilustra Leffa (2001) na Fig.2. Esse modelo pode ser comparado a um treinamento no qual a competência desenvolvida é mecânica, repetitiva e estática, não permitindo a construção de conhecimento. Por não privilegiar a reflexão na toma de decisões ao longo do processo, esse tipo de formação produz competências automatizadas e percepções não refletidas. No caso da *formação tecnicista*, as críticas se voltam, principalmente, para três concepções desse modelo: de que o professor em formação é um recipiente passivo do conhecimento (educação bancária¹²), de que é possível adquirir todo o conhecimento e habilidades para toda a sua carreira profissional anteriormente (*front loading*¹³), e de que o contexto de atuação é estável e objetivo, não levando em consideração a sua complexidade e imprevisibilidade. Ainda criticando o tecnicismo, Diniz-Pereira (1999) ressalta que, nessa perspectiva formativa, as disciplinas pedagógicas são vistas exclusivamente no final do curso, não favorecendo uma efetiva integração entre conhecimento científico e conhecimento pedagógico. O estágio, normalmente alocado no final do eixo curricular das práticas pedagógicas de muitos cursos de formação, ainda é visto como momento da aplicação dos conhecimentos teóricos, mesmo que os projetos de curso proponham uma perspectiva reflexiva. Isso se dá, muitas vezes, pelo fato de os professores formadores não aderirem a um modelo de formação que contemple a reflexão.

A visão positivista da formação docente em que o professor era visto como aplicador de técnicas, consumidor de conhecimento e solucionador de problemas de sua prática profissional, geraram diversas críticas, mas, ao mesmo tempo, promoveram questionamentos e estudos voltados para a prática docente. A racionalidade técnica, com ênfase no uso de regras pré-determinadas por mestres detentores do conhecimento e na desvalorização de saberes provenientes da experiência docente é questionada e gera espaço à concepção da racionalidade prática, tendo como expoente a teoria do professor/a reflexivo (SCHÖN, 2000). Na sessão

¹² Na concepção da educação bancária, “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1987,p.34).

¹³ Entenda-se por *front loading* a noção de que os professores podem ser equipados anteriormente, logo no início do seu ofício, com todo o conhecimento e habilidades necessários para toda a sua carreira (JOHNSON; FREEMAN, 2001)

seguinte, discorro sobre o modelo de formação reflexiva bem como as características do profissional reflexivo.

3.2 O MODELO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA

O modelo de formação reflexiva surge da prerrogativa de que não se deve separar a teoria da prática no que diz respeito ao processo formativo de um profissional. De acordo com Schön (2000), a prática deve ser valorizada como um momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão. Há, portanto, a exaltação da prática na formação profissional para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia a dia. Nesse modelo, idealizado não especificamente para docentes, mas para profissionais de um modo geral, o autor propõe que seja considerado o conhecimento do profissional, ao contrário do que era proposto na racionalidade técnica.

Nas suas elaborações, Schön (2000) apresenta quatro conceitos para a promoção do desenvolvimento profissional: *conhecer-na-ação* (construção do conhecimento na prática); *reflexão-na-ação* (construção do conhecimento mediante a análise e interpretação da prática); *reflexão-sobre-a-ação* (pensamento retrospectivo sobre situação ocorrida durante a prática); e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* (reflexão posterior sobre as ações). O primeiro conceito, *conhecer-na-ação*, refere-se às estratégias, à compreensão de fenômenos ou às maneiras de se conceber tarefas ou situações consideradas desafiadoras ou problemáticas. Seria o que se chama de conhecimento espontâneo, tácito, automático que utilizamos nas ações cotidianas. O conhecimento é, assim, revelado nas ações espontâneas e habilidades. Já a *reflexão-na-ação* pressupõe o pensar durante a ação, por isso menos espontâneo, a fim de interferir no agir, dando-lhe um novo direcionamento. No entanto, não há a interrupção da ação, mas um refletir durante a ação em andamento. No terceiro conceito, *reflexão-sobre-a-ação*, o docente se distancia da ação para reconstruí-la mentalmente e analisá-la retrospectivamente. No quarto e último conceito, *reflexão-sobre-a-reflexão na ação*, o professor busca compreender as razões para a tomada das decisões, portanto é uma etapa mais aprofundada da reflexão. Ao tratar sobre reflexão, Schön (2000) a organiza em dois tipos: *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. A primeira ocorre no momento da prática, e a segunda, antes ou após o momento da prática docente.

Um outra perspectiva tipológica para abordar a reflexão são as categorias propostas por Van Manen (1977): a *reflexão técnica*, a *reflexão prática* e a *reflexão crítica*. Na *reflexão técnica*, a análise se dá em torno de elementos meramente técnicos no que diz respeito ao

processo de ensino e aprendizagem pois, a preocupação reside na eficiência dos meios que permitem atingir determinado fim, ou seja, ser eficiente na metodologia pré-determinada e no uso de materiais didáticos pré-definidos. Portanto, não existe lugar para questionamentos que poderiam gerar mudanças. Na *reflexão prática*, enfatiza o autor, a análise dos dados é mais aprofundada, considerando aspectos do processo de ensino e aprendizagem que vão além da aplicação de técnicas eficazes. Essa reflexão se relaciona com os desafios vivenciados na ação, que abrange o entendimento interpessoal bem como a interpretação de práticas sociais. Já na *reflexão crítica*, a análise dos dados considera todos os fatores propostos nas reflexões anteriores, adicionando a eles os critérios morais que permeiam o contexto de atuação, como por exemplo, objetivos educacionais, experiências vivenciadas, bem como práticas que se preocupam em promover mudanças sociais em prol de justiça e equidade.

A partir dos três critérios de reflexão discutidos acima, Van Manen (1977) associa três tipos de profissionais: o *professor técnico*, caracterizado por ser aquele profissional teórico, conteudista, que avalia a prática a partir de normas estabelecidas pela teoria. Profissionais inseridos nessa perspectiva têm como objetivo a solução de problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos; o *professor prático*, caracterizado por ser aquele profissional focado no conhecimento prático, em busca de receitas e soluções para seus problemas do cotidiano, sem muito interesse pelos aspectos teóricos que envolvem a sua ação, ou seja, seu interesse está centrado em examinar a prática pela prática; e o *professor crítico*, que se caracteriza por ser aquele profissional que tem como foco a reconstrução de sua prática e, mais importante ainda, tem interesses sociais e políticos, direcionando suas ações em sala de aula por meio de princípios éticos e morais.

Com a proposta de formar professores críticos-reflexivos, ou seja, profissionais capazes de refletir sobre diversos aspectos do fazer docente bem como comprometidos com questões morais, políticas e sociais, não se pode mais conceber uma formação tecnicista. Essa linha de ensino adotada por volta de 1970 e criticada por Freire (1987) privilegiava a tecnologia educacional e legitimava a educação bancária (FREIRE, 1987), ou seja, transformava professores e aprendizes em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam. Os tempos atuais demandam profissionais autônomos e emancipados, reconstrutores de sua prática, conscientes de seu papel na sociedade, assumindo uma postura de pesquisador da própria prática e de produtor de conhecimento.

Assim como surgiram críticas e questionamentos em relação aos modelos de formação pautados em uma perspectiva tecnicista, que direcionaram mudanças no processo formativo, o

modelo de formação reflexiva, mais recentemente, também tem sido alvo de reflexões e proposições no que remete à *reflexão crítica*, se afirmando como uma estrada possível de ser explorada no intuito de promover transformação na tarefa do professor, na qualidade do ensino e, principalmente, na mudança da realidade de injustiças e desigualdades existentes na sociedade. A seguir, abordaremos um modelo de formação de professores que tem sido bastante discutido nas produções acadêmicas atualmente: a formação crítica de professores.

3.3 FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

A formação do professor deve ir além do ato de treinar, formando professores críticos e reflexivos, mediadores do processo de ensinar e aprender. De acordo com Duboc (2018,p.18):

formar um professor de línguas estrangeiras na crítica e para a crítica implica conectar teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados (...), mas sem e sobretudo, ajudar meu aluno a pensar encaminhamentos possíveis para a sua prática pedagógica, desmantelando a lógica perniciosa de que na prática a teoria é outra.

É possível notar uma preocupação da autora no que diz respeito à relação teoria e prática, o que me parece ser ainda um dos desafios da formação docente. Quando abordada sob uma perspectiva dicotômica, essa relação pode fragilizar o processo formativo do professor/a e o desenvolvimento dos saberes docentes, visto que se fragmenta a capacidade do docente em formação de agir de forma consciente, apartando-o da realidade que irá enfrentar. Assim, torna-se mais difícil o desenvolvimento de sua criticidade para questionar os fatos que o rodeiam e entender o porquê de suas ações, impossibilitando-o de construir e ressignificar sua ação pedagógica.

De acordo com Dutra (2009), *teoria* é um conjunto de conhecimentos provenientes da prática que tem por finalidade retornar à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la. Já a *prática* é um conhecimento objetivo traduzido em ação; é a constituição da teoria, podendo ser modificada e modificar a própria teoria. Portanto, partindo de uma perspectiva dicotômica, negligenciando a complementariedade e a interdependência entre teoria e prática é improvável que se alcance o objetivo de formar professores críticos e reflexivos.

Visando uma formação crítica de professores de língua, os cursos de formação docente necessitam, cada vez mais, assumir a indissolubilidade entre teoria e prática, compreendendo que, na mesma atividade, coexistem a dimensão teórica e prática da realidade na qual o professor constrói a sua identidade enquanto profissional a partir de um movimento de

alternância, que se realiza entre o saber (teórico) e o saber fazer (prático). É o que Freire (1987) insistiu em toda a sua obra: a *práxis*, ou seja, a prática refletida e reflexionada na teoria. Mas não qualquer *práxis*, mas aquela comprometida eticamente com a promoção de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Outro conceito que tem permeado as discussões acerca de um modelo de formação crítica de professores é *colaboração*. De acordo com Magalhães (2014), *colaboração* é um construto filosófico no qual se busca a formação do professor baseada na *reflexão crítica*, tendo em vista a transformação social. Colaborar é processo construído com o outro, no qual os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, e de seu contexto coletivo de ação. Esse processo de construção com os outros se dá a partir de contradições do contexto vivenciado, em comunidade, por meio de experiências coletivas pelas quais os seres humanos são constituídos e, ao mesmo tempo, transformados, possibilitando criação e transformação também dos seus contextos de atuação.

Ações colaborativas passam a ser um princípio de extrema relevância para o entendimento e proposição de um modelo de formação crítica, visto que, reflexões individualizadas e/ou setorizadas com o intuito de solucionar problemas de sala de aula podem promover conhecimentos demasiadamente subjetivos e, por isso, inconsistentes para a produção de conhecimento capazes de gerar transformação social. Para Celani e Collins (2009), uma ação colaborativa, como atividade coletiva, permite que, “todos os envolvidos colaborem na problematização e na construção de significados nas teorias de ensino-aprendizagem e no discurso de sala de aula” (CELANI; COLLINS, 2009, p.61).

Considero ainda pertinente para uma formação crítica de professores a *educação problematizadora* (FREIRE, 1987) que, por ser dialógica, rompe com a concepção de uma educação bancária (FREIRE, 1987) e promove uma relação horizontal entre professores ‘formadores’ e professores ‘em formação’. É interessante refletir sobre essas nomenclaturas que, ao mesmo tempo em que esclarecem o entendimento do que se quer dizer, acabam por fomentar princípios que vão de encontro ao que se propõe (des)construir. É o caso por exemplo, do uso de palavras como formação e (de)formação que mencionei na introdução deste capítulo, bem como as palavras que acabei de utilizar para definir uma situação de ‘formadores’ *versus* ‘em formação’. A nomenclatura é útil para o entendimento contanto que não reproduza a concepção de uma educação hierarquizada e vertical, na qual o professor/a formador ‘deposita’ o conteúdo a ser ensinado na cabeça do professor em formação. Ao contrário dessa concepção, uma formação crítica de professores deve privilegiar o diálogo entre educador/a e educando, com ânimo sempre investigativo e criativo, estimulando a reflexão em busca de transformação

que, por mais pontuais e específicas que sejam, contribuam, por meio de ações colaborativas, para a transformação da sociedade.

Na esteira dessa discussão, de acordo com Mattos (2018), para que os professores assumam atitudes mais críticas em na sua atividade profissional, os cursos de formação de professores “precisam criar espaço para que os professores possam passar pela experiência de aprender a partir de uma perspectiva crítica” (MATTOS, 2018, p. 31). Ainda segundo a autora, é necessário que professores em formação tenham experiências críticas de aprendizagem na condição de alunos para que não sejam reprodutores de experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação. Para que haja uma mudança de realidade a autora aponta para um modelo de formação crítica:

A formação crítica de professores deve introduzir modelos críticos que possam ser vivenciados na prática. Tais modelos, no entanto, não devem ser prescritivos ou fixos. A meu ver, a formação crítica de professores deve se constituir em espaços flexíveis de reflexão e autorreflexão, proporcionando a (trans)formação das identidades profissionais dos professores de línguas. Tais programas devem propiciar espaços potenciais para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica que, por sua vez, poderá levá-los a um novo trabalho pedagógico em direção ao aumento da consciência crítica de seus alunos. (MATTOS, 2018, p.31)

Ainda na visão de Mattos (2018), a demanda é oportunizar práticas pedagógicas críticas, não prescritivas, mas que promovam a reflexão no fazer pedagógico. Assim, os professores em formação podem desenvolver novas práticas que também promovam consciência crítica em seus alunos, gerando um efeito cascata de reflexão crítica.

A partir dos princípios apresentados nessa sessão, acredito possível pensar sobre o processo de formação crítica de professores, oportunizando a prática reflexiva e a ressignificação da ação pedagógica do professor em formação, na esperança de que este profissional se (trans)forme em um agente engajado na proposta de transformação educacional e social. A seguir, abordo a prática reflexiva como proposta do componente curricular Estágio Supervisionado.

3.4 A PRÁTICA REFLEXIVA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A estrutura do curso de formação docente no qual os participantes desta pesquisa estão inseridos se expressa em dimensões primordiais ao desenvolvimento de professores de inglês

para os ensinos fundamental e médio, acolhendo diferentes âmbitos de conhecimento profissional, instituindo espaços e tempos curriculares diversificados, como seminários, grupos de trabalho, estágio curricular, atividades de extensão e similares, de modo a familiarizar o formando com percursos distintos na apropriação e organização de conhecimentos. De acordo com a programa pedagógico do curso em pauta, essas dimensões procuram promover desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, consciência da maturidade para criar diferentes respostas às situações concretas das práticas educativas, relação das dimensões teóricas e práticas dos diferentes componentes, a fim de que os conteúdos trabalhados venham a ser significativos à formação do professor, por se entender que prática e teoria são esferas indissociáveis. Visando uma formação crítica e reflexiva de professores, esse curso de formação busca formar profissionais com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que estão sendo expostos, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica.

No que tange à dimensão da iniciação à docência, prática pedagógica, estágio e outras experiências, o curso contempla 400 horas de prática, abrangendo componentes específicos referentes à prática pedagógica (Prática de Ensino de Língua Inglesa de I a V) e ao Estágio Supervisionado (Estágios de I a IV). Além disso, o curso propõe outras experiências de aproximação com a atividade de docência, a exemplo das monitorias de ensino, extensão e o PIBID. O Estágio desenvolvido no curso de formação é entendido como parte importante do processo de formação do futuro profissional por aproximá-lo do campo de trabalho, onde, numa relação de articulação entre teoria e prática, o professor em formação possa vivenciar, compreender e fortalecer a sua identidade profissional, assim como a sua consciência política e social. A proposta do Estágio é, portanto, uma prática voltada às necessidades da escola e da comunidade, com possibilidade de execução conjunta com projetos, simpósios, encontros, oficinas, minicursos, atividades de regência nos segmentos da educação básica, dentre outras atividades pedagógicas. Busca-se, assim, a inserção do professor em formação em ambientes de ensino e aprendizagem, de forma que este profissional possa empreender reflexões sobre a realidade encontrada e promover, de forma supervisionada, ações que produzam conhecimento relacionados à sua profissão.

A carga horária de Estágio está distribuída em atividades de observações *in loco*, planejamento, regência, orientação coletiva e individual e elaboração de relatórios. Tais atividades devem ser executadas dentro do calendário escolar e nas condições vigentes da escola receptora do professor em formação, sob a supervisão do professor-orientador. O

professor-orientador tem por tarefa articular a execução do Estágio entre a instituição formadora (universidade) e a instituição receptora (escolas públicas do ensino básico, além de outros espaços formais e informais), bem como introduzir o professor em formação na prática reflexiva.

O conceito de prática reflexiva não é novo, pois tem sido utilizado na área da educação e formação de professores, de forma mais contundente, a partir da publicação do livro *Como pensamos*, no ano de 1933, pelo filósofo da educação norte-americano John Dewey. Para Dewey, ser reflexivo implica investigação voluntária ativa e persistente da prática, buscando os porquês das ações e lhes conferindo sentidos. Mesmo diante da importante contribuição de Dewey para a área, foi com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, em 1983, por Donald Schön, que o termo ‘reflexão’ se consolidaria de forma incontestada no campo de formação de professores.

A prática reflexiva em Estágio Supervisionado é fundamental na formação de professores críticos-reflexivos pois, promove a interação da teoria estudada e o mundo real do ensino e aprendizagem a partir da experiência vivenciada em sala de aula sob orientação. A proposta é transcender aspectos meramente técnicos (visão tecnicista), buscando responder a perguntas que dizem respeito ao “o que fazer” e ao “porque fazer” pois, são essas perguntas que permitem ao professor adquirir autonomia e responsabilidade sobre o seu fazer docente, possibilitando a proposição de teorias experimentadas na prática. Por outro lado, perguntas exclusivamente do tipo “como fazer” possuem valor limitado e utilitarista, não contribuindo para a prática reflexiva (BARLLET, 1990 apud RICHARD; LOCKHART, 1994, p. 120).

A prática reflexiva é um caminho que possibilita a criação de novos significados, antecipando possíveis consequências de uma ação diante de uma situação dada. Para Freire (1997, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Logo, o exercício da prática reflexiva favorece o processo de tomada de decisão do professor, uma vez que cria condições para a prática da liberdade, ou seja, condições para a escolha consciente do professor.

A prática reflexiva deve ser entendida como uma prática social, ativa, contínua, crítica e autônoma uma vez que o agir tem consequências que atingem o outro no presente e no futuro. Por isso, a prática reflexiva implica compreender a formação como um processo ininterrupto no qual o professor se encontra em permanente formação, e pode fazer deste processo também fonte de reflexão e aprendizado na medida em que a problematiza.

Acredito que, assim, o Estágio, por meio da prática reflexiva, apresenta-se como um processo relevante para a formação e atuação docente pela possibilidade que se abre ao

professor em formação de compreensão da prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, os quais funcionam como instrumentais de reflexão, problematização e de produção de conhecimentos sobre a prática, alimentando a *práxis* educativa e a construção de novas possibilidades.

Tendo em vista o desenvolvimento de um educador linguístico crítico-reflexivo e a necessidade de responder às perguntas ‘o que fazer’ e ‘porque fazer’ por meio da prática reflexiva, em oposição a prática descritiva, proponho, a seguir, uma discussão acerca dos MDs para o ensino de línguas, visto que esse recurso pedagógico pode ser considerado a materialização do que se faz em sala de aula.

4 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

- *Não importa a teoria e a história... onde está o livro didático?*
 – *Você tocou em um ponto delicado. Você gosta de seus livros?*
 – *Não, na verdade, eles nunca contemplam as reais necessidades e preocupações dos alunos.*
 – *Bem, então, o que você acha de elaborar o seu próprio?*
 – *Isso pode ser muito difícil; sem mencionar demorado. Você tem algum exemplo?*
 – *Sim, nós temos... e com eles na mão, você e seus alunos podem ser capazes de elaborar o seu próprio*
 ...¹⁴

(CROOKES, 2013, p. 6)

Dentre tantos aspectos que circundam a educação linguística, trago à discussão os MDs, definidos aqui como qualquer ‘coisa’¹⁵ utilizada em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem de uma língua (TOMLINSON, 1998). No caso de educação linguística, de acordo com Siqueira (2012), eles são a materialização do que se faz no processo de ensino e aprendizagem de uma determinada língua. Para Garton e Graves (2014), os MDs ocupam um papel central na pedagogia de línguas e, ainda assim, segundo as autoras, foram negligenciados por muito tempo nas pesquisas sobre ensino de línguas.

Abordar esse aspecto do processo de ensino e aprendizagem de línguas nos cursos de formação de professores é de extrema relevância, uma vez que, além de desempenharem uma função fundamental na pedagogia, os MDs, muitas vezes, são omitidos no campo curricular do desenvolvimento docente ou não são valorizados como deveriam, tendo em vista a sua centralidade no ensino. De acordo com Guilherme (2012, p.15):

¹⁴ – *Never mind the theory and the history—where’s the textbook?*
 – *You put your finger on a sore point. Do you like your textbooks?*
 – *No, not really, they never get at students’ real needs and worries.*
 – *Well then, what do you think about developing your own?*
 – *That might be really hard; not to mention time-consuming. Have you got any examples?*
 – *Yes, we do ... and with them in hand, you and your students might be able to make your own ...*
 (CROOKES, 2013, p. 6)

¹⁵ “anything” (TOMLINSON, 1998, p. xi)

O desenho e elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua, no entanto, esta é uma atividade que não só abre uma janela de oportunidade à autonomia criativa do/a professor/a, mas também coloca uma série de desafios para os quais os/as professores/as não são formalmente preparados.

Segundo a autora, tratar de questões relativas à MDs na pedagogia de línguas desde a formação inicial possibilita ampliar os horizontes dos professores, lhes conferindo autonomia e fomentado a criatividade. Ademais, Guilherme (2012) aponta para a responsabilidade dos educadores em pôr em prática aspectos relacionados a esse recurso pedagógico, exigindo dos cursos de formação maior empenho em incluir, de forma mais contundente, as particularidades desse aspecto da educação linguística. Neste capítulo, apresento um breve histórico dos MDs, algumas terminologias relacionadas a esse recurso pedagógico, possíveis funções na pedagogia de línguas e uma reflexão a respeito da criticidade na sua utilização.

4.1 HISTÓRIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Segundo Justino (2014), os primeiros recursos utilizados como MDs foram criados na pré-história, onde o homem usava a pedra e outros materiais da natureza para se comunicar e ensinar a sua sobrevivência aos outros. Na antiguidade surge a escrita, inicialmente tendo como suporte a argila, seguida do papiro, que foi substituído pelo pergaminho, e no final pelo papel. Com a chegada do papel surgem os livros, que eram utilizados apenas pelos professores, que com eles, transmitiam o conteúdo para os alunos. De acordo com Araújo (2015, p. 13), “a história do livro compreende uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e passá-lo de geração em geração”. A necessidade da humanidade em preservar a sua história bem como seus feitos, fez com que os homens procurassem sempre deixar tudo registrado.

Alguns autores acreditam que o LD surgiu no século XIX como complemento aos ensinamentos que não constavam na Bíblia. No entanto, outros autores sugerem que o LD sempre fez parte do meio educacional, afirmando que “sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos” (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). No Brasil, com a criação do Instituto Nacional do Livro em 1929, surgem os primeiros esboços sobre o LD e, em 1934, no governo do presidente Getúlio

Vargas, o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia, assim como incentivou o aumento do número de bibliotecas públicas.

De acordo com Paiva (2009), os primeiros LDs foram as gramáticas, baseadas no conceito de língua como estrutura linguística. Nesse período, o objetivo dos livros era trazer frases, listas de vocabulários e tópicos gramaticais da língua alvo com níveis de dificuldades crescentes. A partir da mudança de foco da habilidade escrita para a oralidade, o conteúdo passou a ser ministrado na língua alvo, legitimando o uso de ilustrações como recurso didático para auxiliar a compreensão do aluno.

Da década de 1960 aos anos 1990, a forma de produção dos LDs passa de artesanal para industrial, por causa da demanda de um mercado cada vez maior e mais robusto. Na década de 1970, surgem também os materiais audiovisuais, sendo papel do professor auxiliar o aluno a desenvolver a compreensão oral, enfatizando atividades auditivas. A partir desse período, a elaboração de MDs foi bastante influenciada pela Abordagem Comunicativa, e não mais pela Abordagem Tradicional/Estruturalista, baseada em regras gramaticais. Os LDs ficaram mais atraentes e sofisticados, e passaram a ser apresentados conjuntamente com outros recursos didáticos: o livro do professor, o livro do aluno, material extra para o professor, CDs, jogos e toda a parafernália oferecida pelo mundo virtual (*companion websites, downloadable activities, etc.*) nos tempos atuais. Passou a ser política das grandes editoras investir e divulgar LDs agregando diversos materiais gratuitos bem como serviços via *web*. Com o advento da Internet, muitos recursos foram incorporados ao processo de ensino e aprendizagem como o uso de *blogs, websites*, listas e grupos de discussão, fóruns e mais recentemente, as redes sociais. A utilização desses engenhos tem estimulado o interesse pela elaboração de MDs digitais que, rapidamente, vem se desenvolvendo apoiada no crescimento das tecnologias da informação e educação a distância.

Atualmente, um professor de língua se depara com uma diversidade significativa de MDs ao qual ele tem acesso. Por isso, é fundamental que um professor tenha conhecimento e habilidades para discernir dentre tantas opções à sua disposição bem como analisar a melhor forma de utilizá-lo em sala de aula. De acordo com Paiva (2009), “apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na *web*, espera-se que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico” (PAIVA, 2009, p.53).

4.2 O CONCEITO DE MATERIAL DIDÁTICO

Com o objetivo de investigar e compreender como se dá o processo de tomada de decisão de professores de inglês em formação no que diz respeito à elaboração e ao uso de MDs, discuto um conjunto de termos encontrados em pesquisas relacionadas ao tema específico. Elucidar essa nomenclatura parece ser de suma importância para Tomlinson (1998) visto que, em seu livro *Materials Development in Language Teaching*, o autor propõe um glossário de termos relacionados a esse campo de estudos. Dentre as expressões clarificadas por Tomlinson (1998), apresento algumas no glossário de termos abaixo (Tab.2) que, especificamente, trazem a palavra ‘material’ em sua composição e/ou que considero relevante para este trabalho:

Material	Qualquer coisa utilizada para ajudar a ensinar aprendizes de língua. Materiais podem ser no formato de um livro didático, um livro de atividades, uma fita cassete, um CD, um vídeo, uma fotocópia, um jornal impresso, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser ensinada.
Adaptação de material	Fazer mudanças no material com o intuito de melhorá-lo ou torná-lo mais adequado para um tipo específico de aluno. Adaptação pode incluir redução, adição, omissão, modificação e suplementação. A maioria dos professores adaptam materiais toda vez que fazem uso de um livro didático para maximizar o seu potencial para um grupo particular de alunos.
Avaliação de material	Avaliação sistemática do valor dos materiais em relação aos seus objetivos e aos objetivos dos alunos que os utilizam. A avaliação pode ser pré-uso e, portanto, focada em previsões de potencial. Pode ser durante o uso e, portanto, focado na conscientização e descrição do que os alunos estão realmente fazendo enquanto os materiais estão sendo usados. E pode ser pós-uso e, portanto, focado na análise do que aconteceu como resultado do uso dos materiais.
Materiais multimídia	Materiais que fazem uso de vários meios diferentes. Muitas vezes eles estão disponíveis em um CD-ROM que faz uso de impressão, gráficos, vídeo e som. Normalmente, esses materiais são interativos e permitem que o aluno receba feedback sobre a língua escrita ou falada que eles produzem.

Materiais de auto acesso	Materiais projetados para os alunos usarem de forma independente (por conta própria, sem acesso a um professor ou a uma sala de aula). Eles são normalmente usados pelo aluno em casa, em uma biblioteca ou em um centro de autoestudo.
Livro didático (<i>coursebook</i>)	fornece os materiais básicos para um curso. Ele visa fornecer o máximo possível em um livro e é projetado para que possa servir como o único livro que o aluno necessariamente usará durante um curso. Esse livro geralmente inclui atividades sobre gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, audição e fala.
Livro didático global	Um livro didático que não foi escrito para alunos de uma determinada cultura ou país, mas que se destina a ser usado por qualquer classe de alunos no nível e faixa etária específicos em qualquer lugar do mundo.
Livro de atividades (<i>workbook</i>)	Um livro que contém atividades práticas extras para os alunos trabalharem em seu próprio tempo. Normalmente, o livro é projetado para que os alunos possam escrever nele e, muitas vezes, há uma chave de respostas fornecida na parte de trás do livro para dar feedback aos alunos.
Elaboração de materiais	Refere-se a tudo o que é feito por escritores, professores ou alunos para fornecer fontes de <i>input</i> de língua e explorar essas fontes de forma a maximizar a probabilidade de <i>intake</i> .

Tabela 2 – Glossário de termos sobre MDs (TOMLINSON, 1998)

No que concerne a definição do termo material didático, Tomlinson (1998) faz alusão a qualquer coisa utilizada por professores e alunos no intuito de facilitar o aprendizado de uma língua. A escolha pela expressão ‘qualquer coisa’ (*anything*) parte do entendimento de que a maioria das pessoas associa MD somente com LD pois, para muitos, este recurso didático sempre foi a experiência mais significativa no uso de MDs para o ensino de línguas. Recordo que, quando decidi ser professora de inglês, me tornei referência para avaliar os livros de inglês adotados pelos cursos em que membros da minha família estavam matriculados. Era comum me perguntarem sobre o LD antes mesmo de optarem pelo curso. Apesar da tentativa de mostrar a importância da abordagem do professor e de como ele tratava o LD na pedagogia escolhida, o foco estava sempre no LD e nas suas possibilidades. Alguns aspectos como *design*, ilustrações coloridas, *workbook* com atividades diversificadas e CD pareciam ser as

características mais meritórias de um LD. É interessante constatar que, na busca por esclarecer o termo ‘livro didático’, Tomlinson (1998) retrata a realidade de MD somente como LD ao dizer que este recurso “visa fornecer o máximo possível” para o curso e que a sua elaboração prevê que este seja “o único livro que o aluno necessariamente usará durante o curso”.

Com a finalidade de ampliar a visão de educadores e leigos acerca do conceito de MD, Tomlinson (1998) argumenta que jornais, pacotes de produtos, fotografias, entrevistas com falantes da língua a ser ensinada, instruções dadas por um professor, tarefas escritas ou discussões entre os alunos podem, também, ser considerados como recursos didáticos para o ensino de línguas, ou seja, MDs. De acordo com o autor, essa concepção de MD pode ajudar os professores a utilizar quantas fontes de *input* estiverem ao alcance deles e até mesmo a conscientizá-los de que eles também podem ser considerados elaboradores de MDs e, portanto, responsáveis por aquilo que os alunos estão utilizando em sala de aula. A partir dessa perspectiva, professores adquirem uma maior liberdade nas suas escolhas, ao mesmo tempo que possibilitam para seus alunos uma experiência mais rica e prazerosa com o idioma.

Levando em consideração algumas das primeiras definições de termos apresentadas por Tomlinson (1998) para o campo de estudos sobre MDs, é possível notar uma proposta que se encaminha para uma maior independência e autonomia do professor no que diz respeito a escolha de MDs. Nesse sentido, o autor se preocupa com a formação de educadores capacitados para exercer tal tarefa e propõe uma reflexão sobre o processo de elaborar MDs.

De acordo com o dicionário Aurélio (1999), elaborar pode significar preparar gradualmente e com trabalho; organizar, ordenar ou formar. Assim, é possível dizer que professores que escolhem, preparam, organizam ou ordenam materiais para uma aula de inglês estão elaborando MDs para o ensino de línguas. Tomlinson (1998) diz que elaboradores de MDs são aqueles que fornecem informação sobre e/ou experiência com a língua para os seus alunos. Esses elaboradores podem “escrever livros didáticos, contar histórias, trazer anúncios para dentro da sala de aula, expressar sua opinião, prover exemplos de uso da língua ou ler um poema em alta voz”¹⁶ (TOMLISON, 1998, p. 2). Interessante ressaltar que, a partir desse conceito, é possível compreender os alunos como co-elaboradores de MDs, no sentido em que são convidados, a partir do diálogo (FREIRE, 1987), a participarem do desenvolvimento do currículo, das temáticas a serem abordadas ao longo das aulas.

¹⁶ “(...) write textbooks, tell stories, bring advertisements into the classroom, express opinion, provide samples of language use or read a poem aloud”. (TOMLISON, 1998, p.2)

Nessa trilha de pensamento, retomo um conceito refletido na sessão 3.3 na qual abordo a formação crítica de professores. O conceito de *colaboração*, construto filosófico que visa a formação do professor baseada na *reflexão crítica* e transformação social, possui sua raiz etimológica no latim *colaborare*, que quer dizer ‘ajudar, trabalhar junto’, que vem de *com-* (‘junto’) mais *laborare*, (‘trabalhar, fatigar-se, sentir dor’). A ideia de propor um entendimento a respeito de educadores como co-elaboradores de MDs, ou seja, ‘colaboradores’ na tarefa de elaborar MDs, contribui para reforçar um modelo de formação amparada na criticidade, em vista do desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Visando contribuir para a iniciativa de elaboração de MDs por professores, Tomlinson (1998) apresenta um diagrama que resume os passos envolvidos nesse processo. O diagrama (Fig.3) contém uma sequência de passos que a maioria dos elaboradores de MDs de grandes editoras e professores com o devido conhecimento a respeito desse encargo costumam seguir.

De acordo com o autor, a maioria dos elaboradores de MDs se move na direção do diagrama proposto, fazendo uso de alguns, ou até mesmo, de todos os passos sugeridos. No entanto, Tomlinson (1998) alerta para a direção unilateral e simplista que este diagrama pode sugerir a uma pessoa que se engaja nessa ocupação pois, o primor na produção de MDs reside muito mais no uso apropriado que é dado pelo professor em sala de aula ao recurso didático do que no produto realizado ao final do processo. Assim, o autor propõe a inclusão de mais dois passos antes da finalização do processo: o uso do material em sala de aula pelos alunos e professores além da avaliação desse uso. Para Tomlinson (1998), os dois últimos passos inseridos no diagrama (Fig.4) são aqueles que mais tornam esse esquema eficaz pois, é justamente no uso e na avaliação do uso dos MDs que o processo de elaboração pode atingir toda a sua excelência no ensino e aprendizagem. O fato de o esquema proposto terminar com esses dois passos, faz com que o processo se torne dinâmico e encaminhe o elaborador de MDs a examinar se os objetivos foram alcançados e retomar o processo de algum passo que necessite de revisão.

Ao examinar o diagrama revisado pelo autor a partir da inclusão de mais dois passos ao final do processo, notamos um movimento que parte da identificação de um necessidade específica para a elaboração de um material até o seu uso efetivo em sala de aula, finalizando com uma avaliação da trajetória percorrida. Apesar de o diagrama proposto por Tomlinson (1998) seguir um padrão vertical, conforme a Fig. 4, é possível imaginar um processo circular, no qual o professor elaborador de MDs possa iniciar e avaliar o processo a partir de qualquer

uma das etapas sugeridas pelo autor. A partir dessa premissa, proponho um diagrama em formato de círculo (Fig. 5) para representar os passos para a elaboração de MDs.

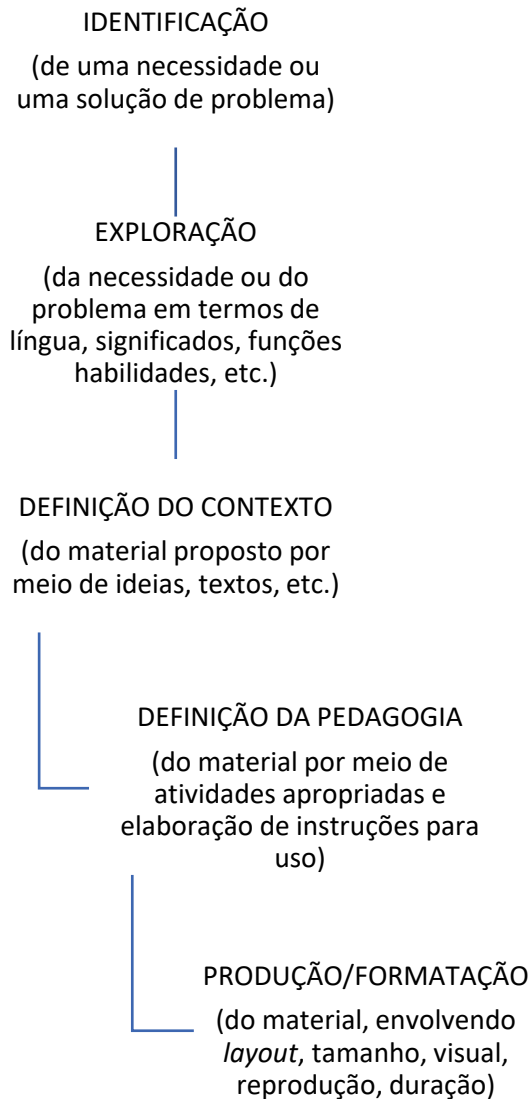


Figura 3 – Cinco passos para a elaboração de MDs (TOMLINSON 1998, p. 97)

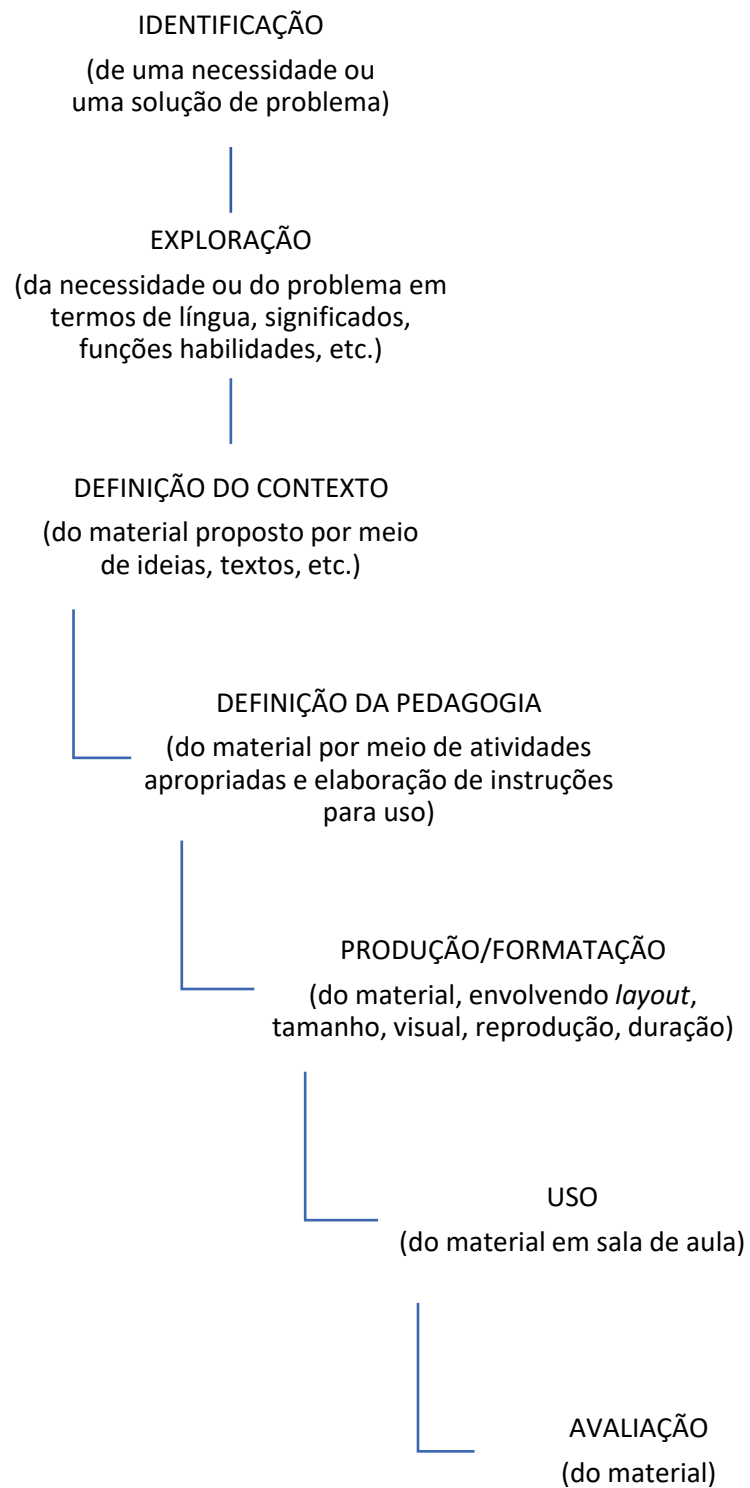


Figura 4 – Sete passos para a elaboração de MDs (TOMLINSON 1998, p. 98)



Figura 5 – Proposta de representação dos passos para a elaboração de MDs (MONTENEGRO, 2022)

Tomlinson (1998) ainda apresenta os princípios que guiam o esquema proposto: (a) a tarefa de elaborar MDs é mais eficaz quando pautada nas necessidades de um grupo específico; (b) os professores são aqueles que melhor compreendem seus alunos; (c) todo professor precisa ter conhecimento a respeito de elaboração de MDs; e (d) experimentar e avaliar MDs é vital para o seu sucesso. Segundo o autor, o intuito de propor um esquema e seus princípios é encorajar professores a se arrisarem com um pouco mais de segurança na elaboração do seu próprio material.

Por sua vez, Graves (2000) define elaboração de MDs como o processo de planejamento em que o professor cria unidades e lições no intuito de alcançar os objetivos propostos para um curso. Esse processo engloba decisões sobre o que consta em um LD, texto, figuras, atividades, vídeos, e como tudo isso pode estar organizado em aulas. De acordo com a autora, o processo de elaboração de MDs é influenciado por vários fatores que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem:

Decisões a respeito da criação de materiais possuem raízes nas suas crenças, compreensões e experiência. Elas também dependem das suas metas e objetivos, da forma como você visualiza o conteúdo do curso, da forma como você organiza e estrutura a sequência do curso, e da sua compreensão da necessidade dos aprendizes. A sua experiência fornece a você a base para a tomada de decisão bem como com o repertório de técnicas. (GRAVES, 2000, p. 166)¹⁷

Ainda segundo Graves (2000), o processo de elaboração de MDs acontece por meio de decisões tomadas pelo professor (quando em um papel ativo no processo), amparadas no que eles pensam e acreditam, bem como na experiência que possuem. Além disso, é importante considerar também quais as metas e objetivos desse professor, e como ele articula conteúdo, sequência e necessidade dos aprendizes.

Em alguns casos, os professores são obrigados a se adequarem ao contexto, seja a um LD pré-determinado, ou seja, a um conteúdo programático já pré-estabelecido. Nesses casos, conforme a autora, os professores são considerados como técnicos, possuindo pouca responsabilidade no processo de tomada de decisão. Em outros casos, os professores não possuem nenhuma restrição, podendo elaborar MDs com toda a liberdade. Contudo, nenhum desses extremos é o desejável pois, nem os professores podem ser considerados apenas técnicos como também não possuem o tempo necessário para criar MDs ‘do nada’. A conclusão de Graves (2000) é que os professores estão envolvidos na tarefa de elaborar MDs a partir do momento em que escolhem um LD, por exemplo, e a partir dele, selecionam atividades, decidem quanto tempo determinam para ela, quais trabalhar naquela aula e quais não trabalhar, se fará alguma modificação naquela atividade para se ajustar àquele determinado grupo de aprendizes, se alguma outra atividade será trabalhada em casa, e etc.

Diante disso, resgato a definição de adaptação de material proposta por Tomlinson (1998) no intuito de relacionar com o que Graves (2000) considera elaboração de MDs. “Fazer mudanças no material com o intuito de melhorá-lo ou torná-lo mais adequado” (TOMLINSON, 1998, p. xi) esclarece o que o autor acredita ser adaptação de material, no entanto, segundo Graves (2000), fazer mudanças no material pode ser considerado como elaboração, visto que para realizar alterações em um material o professor precisa utilizar sua intuição criativa, crenças, conhecimentos adquiridos com formação e experiência. Na próxima sessão, abordo a questão da adaptação de MDs como uma possibilidade no exercício de produzir MDs.

¹⁷ *Decisions about developing materials are rooted in your beliefs, understandings, and experience. They also depend on your goals and objectives, the way you conceptualize content of the course, the way you organize and sequence your course, and your understanding of your students' needs. Your experience has provided you with a basis for decision making as well as a repertoire of techniques.* (GRAVES, 2000, p. 166)

4.3 ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Uma tarefa bastante comum na prática docente é a adaptação de MDs. Como visto na sessão anterior, adaptação de MDs é “fazer mudanças em materiais no intuito de melhorá-los ou fazer com que se tornem mais apropriados para um grupo particular de aprendizes” (TOMLINSON, 1998, p. xi).¹⁸ Para o autor, adaptação de MDs pode envolver redução, inclusão, omissão, modificação e suplementação de atividades a partir de um MD já existente. A partir do momento em que o professor possui a liberdade para realizar tal tarefa pode-se também considerá-lo como um elaborador de MD, visto que está tomando decisões sobre como modificá-lo e utilizá-lo em sala de aula.

Mesmo sendo possível adaptar qualquer tipo de MD, ou seja, torná-lo mais apropriado para o contexto de aprendizagem, o maior foco das pesquisas está em adaptação de LD. Graves (2000), por exemplo, diz que essa tarefa passa necessariamente pelo seu uso. Ao usá-lo, o professor vai fazendo adaptações a partir de suas concepções a respeito do ensino e aprendizagem, objetivos, necessidade dos aprendizes e do contexto. Nesse sentido, Graves (2000) diz que os professores se tornam co-autores do LD e que é possível identificar vantagens e desvantagens no uso desse recurso.

Ainda em congruência com Graves (2000) existem algumas vantagens em se fazer uso de um LD. A primeira delas, é o fato de o LD fornecer um currículo estruturado para o curso. Segundo Rojo (2013), no Brasil, em decorrência da ampliação do sistema de ensino nas décadas de 1960 e 1970 e, por conseguinte, uma sobrecarga do trabalho do professor e a depreciação da formação docente, o LD se constituiu como fonte estruturante para o trabalho pedagógico. O LD se torna mais do que um recurso didático para o ensino e a aprendizagem, vindo a ser aquele que condiciona a prática docente, orientando, organizando e determinando conteúdos e abordagem, ou seja, uma verdadeira metodologia de ensino. Em consonância com Graves (2000), Rojo (2013) identifica três situações as quais o professor pode se colocar: (a) ficar refém do LD, adotando uma postura de submissão, (b) criar MDs específicos para o seu contexto, adotando uma postura autônoma, ou (c) adaptar LDs ao contexto de atuação a partir de suas concepções sobre o processo.

Outra vantagem para se fazer uso de um LD apresentada por Graves (2000) é o fato de o LD fornecer imagens, atividades, leituras e etc. Rojo (2013) também sinaliza para a questão de o LD ser fonte de um conjunto de atividades para os conteúdos apresentados bem como a

¹⁸ “(...) making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner” (TOMLINSON, 1998, p. xi).

distribuição e a progressão desses conteúdos em unidades de ensino de acordo com as séries escolares (consistência entre níveis). De acordo com a autora, essa vantagem é questionável a partir do momento em que o professor se coloca como refém desse recurso didático, perdendo a sua capacidade de atuar conscientemente sobre suas escolhas pedagógicas. É necessário também questionar o LD como fonte de imagens e leituras, visto que nem sempre as imagens e textos apresentados nos LDs são relevantes para aquele determinado contexto. Cabe ao professor estar consciente deste aspecto e problematizar, no diálogo com seus alunos, as representações contidas no LD.

Graves (2000) ainda considera duas vantagens para o uso de LDs: base para instrumentos avaliativos e inclusão de material de apoio para o professor. Contudo, a autora relata algumas desvantagens no uso de um LD, como por exemplo: conteúdo e exemplos podem não ser relevantes ou apropriados para o grupo; o conteúdo pode não estar no nível adequado para os alunos; o LD pode focar em aspectos da língua de forma excessiva e deixar outros de lado ou não incluir aspectos que o professor considere importantes; o LD pode não ter um equilíbrio satisfatório entre diferentes atividades; a sequência sugerida pode ‘engessar’ o professor; as atividades, as leituras e as imagens podem ser enfadonhas; o LD pode estar ultrapassado nas informações; e o calendário do curso pode ser incompatível com o conteúdo completo do LD. A partir da reflexão das vantagens e desvantagens do uso de um LD, a autora conclui que o ideal é explorar as vantagens e superar as desvantagens, tornando o LD um recurso didático bem aproveitado em sala de aula.

Nessa trilha de pensamento, é possível dizer que os professores que gozam de uma maior liberdade na hora de escolher MDs para serem utilizados em sala de aula, também estão, de alguma forma, elaborando MDs, seja por meio de alguma forma de adaptação como por exemplo, seleção, inclusão e/ou exclusão de uma atividade. Ou ainda, quando professores tomam decisões relacionadas a outros aspectos, como por exemplo, quanto tempo permanecer naquela atividade, ou mesmo na decisão por um conteúdo temático ou linguístico, ou na decisão por uma estratégia de aprendizagem ou habilidade específica. A todo instante o professor está tomando decisões sobre aspectos relacionados à MDs e, por conseguinte, adaptando esse recurso didático a partir do seu entendimento a respeito da *práxis*.

4.4 FUNÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Tendo esclarecido alguns termos utilizados em estudos sobre MDs, avanço nas questões que se referem à função desses recursos pedagógicos no ensino e aprendizagem de línguas.

Considero pertinente abordar tal aspecto em razão da importância do uso dos MDs em sala de aula por professores e alunos. Essa utilização parece conter uma relevância considerável para Dudley-Evans e St. John (1998) que apresentam quatro funções para o emprego de MDs em sala de aula: (a) *principal fonte de exposição à língua*, (b) *apoio para a aprendizagem da língua*, (c) *motivação e estímulo para a aprendizagem da língua*, e (d) *referência para a autoaprendizagem da língua*.

De acordo com os autores, no contexto em que a língua inglesa é considerada como LE, o MD tem a função primordial de ser a *principal fonte de exposição a essa língua*, visto que, fora da sala de aula, os alunos têm pouca ou quase nenhuma oportunidade de contato com ela. Sendo assim, nesta função, Dudley-Evans e St. John (1998) apontam para a necessidade de o MD levar em consideração a apresentação de situações de uso em contextos reais de comunicação, possibilitando ao aluno adquirir aspectos diferenciados da língua.

Já na função de *apoio para a aprendizagem da língua*, Dudley-Evans e St. John (1998) consideram relevantes as seguintes características de um MD: precisa ser confiável, consistente, e levar em consideração algum tipo de padrão organizacional. No entanto, os autores não defendem uma estrutura rígida ou fixa ao longo das unidades, mas que o MD direcione os alunos para o objetivo desejado, contribuindo para a reflexão sobre o uso da língua.

Ainda segundo Dudley-Evans e St. John (1998), a função do MD como *motivação e estímulo para a aprendizagem da língua* aponta para a necessidade de o MD ser desafiador, oferecer novas ideias e informações, assim como encorajar o divertimento e a criatividade. No entanto, não se pode abandonar a importância de o MD oferecer experiências e informações que sejam relevantes para os alunos e que sejam ancoradas em suas experiências e conhecimento de mundo.

Por fim, os autores apresentam a função do MD como *referência para a autoaprendizagem da língua*. Alguns alunos não possuem muito tempo para estar em sala de aula e se apoiam em aulas espaçadas e em estudo em casa. Nessa função, Dudley-Evans e St. John (1998) apontam para a importância de o MD ser completo, bem definido e autoexplicativo. Segundo os autores, os alunos buscam no MD explicações, exemplos e atividades com chave de respostas. Além disso, os autores apontam para a necessidade de o MD levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem.

Ainda em conformidade com Dudley-Evans e St. John (1998), criar MDs ‘do nada’ requer uma dedicação exaustiva por parte dos professores (e uma *expertise* que a maioria não tem), tornando essa tarefa praticamente impossível de ser realizada. Portanto, os autores defendem a ideia de que professores precisam ser bons provedores de materiais, possuindo as

seguintes habilidades: (a) *saber selecionar materiais didáticos de forma criativa a partir do que está disponível*, (b) *saber modificar materiais didáticos para atender necessidades dos alunos*, e (c) *saber complementar materiais didáticos para fornecer atividades variadas e input extra*. De acordo com os autores, “selecionar materiais envolve tomar decisões e fazer escolhas” (DUDLEY-EVANS E ST. JOHN, 1998, p. 173). Portanto, alguns critérios precisam ser considerados, como por exemplo, os alunos, a função do MD, o tema e o nível linguístico. Apesar da consciência que um professor deve ter a respeito de diversos fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender uma língua, considerar todos os critérios ao mesmo tempo pode tornar a seleção difícil e impossibilitar essa tarefa. A sugestão dos autores é escolher pelo menos dois fatores para começar e depois ir aplicando os outros para afunilar a seleção. Ademais, os autores ressaltam a importância da criatividade do professor na seleção de MDs a partir daquilo que está disponível e, também, da liberdade que lhe é dada na escolha.

Outra habilidade apresentada por Dudley-Evans e St. John (1998) é saber *modificar materiais* didáticos para atender as necessidades dos aprendizes. Segundo os autores, a modificação de MDs é necessária quando, mesmo que o conteúdo seja adequado, a apresentação do mesmo não é, como por exemplo, quando há atividades em excesso ou repetidas, cobrindo um único objetivo; quando as atividades não focam em conteúdos reais de comunicação para os alunos; ou quando a atividade é apenas mecânica, focando apenas em gramática sem referência ao significado.

A terceira e última habilidade apresentada pelos autores é *complementar materiais* didáticos para fornecer atividades variadas e *input* extra. Interessante constatar que, para Dudley-Evans e St. John (1998), não existe uma linha divisória bem definida entre modificar materiais, complementar com atividades e *input* extra, e criar materiais ‘do nada’. Na visão dos autores,

cada caso é uma questão de grau e perspectiva. Suplementar com atividades extra pode ser visto como uma forma de modificação. Mudar o input é mais provável de ser visto como suplementação ou elaboração de material.¹⁹ (DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998, p. 176)

É possível dizer que, diante da reflexão proposta a respeito dos termos utilizados em estudos sobre MDs, as definições por eles apresentadas se sobrepõem ou se conectam de alguma forma. Portanto, quando dizemos que professores tomam decisões a respeito da elaboração e

¹⁹ No original: *In each case, it is a question of degree and perspective. To supplement with extra activities can be viewed as a form of modification. Changing the input is more likely to be viewed as supplementation or preparing new material.* (DUDLEY-EVANS E ST JOHN, 1998, p. 176)

uso de MDs em sala de aula, nos referimos a qualquer ação tomada pelo professor em relação à MDs. É como se o professor estivesse diante de um banquete de decisões no qual ele pode se fartar a partir das necessidades identificadas em determinado contexto. O importante é que o professor, enquanto agente da educação linguística, um dos principais, seja capaz de prover MDs adequados ao contexto educacional em que está inserido.

4.5 MATERIAIS DIDÁTICOS CRÍTICOS

Uma pedagogia se torna relevante quando a sua prática é colocada em evidência, bem como tudo o que for necessário para colocá-la em funcionamento (CROOKES, 2013). Assim, partindo do princípio que MDs direcionam para a prática, explorar a relevância desses recursos para uma pedagogia crítica pode ser um excelente caminho para evidenciar esse modo de ensinar. Diante dos princípios condutores apresentados nas sessões anteriores para o entendimento e prática de uma pedagogia crítica, professores podem se perguntar que tipo de MDs poderiam ser utilizados para ensinar dessa forma ou a partir dessa perspectiva. Esses professores podem se surpreender quando eles ouvirem que um princípio clássico da pedagogia crítica é que, em certa medida, os alunos e professores fazem ou trazem os MDs para a sala de aula.

Por esse motivo, em uma pedagogia crítica não temos muitos exemplos de MDs para o ensino de LE. De acordo com Crookes (2013), a área de elaboração de MDs para uma pedagogia crítica ainda é pouco explorada, ao mesmo tempo que é quase impossível encontrar uma grande editora reconhecida no mercado que proponha edição e publicação de MDs para essa finalidade. Normalmente, educadores linguísticos críticos experimentam junto com seus alunos algo novo, situações novas e desafiadoras em sala de aula. Criar MDs do nada pode ser bastante laborioso, especialmente para iniciantes nessa prática e para quem nunca teve formação para tal tarefa. A estratégia de suplementar o MD disponível com procedimentos de orientação crítica pode ser de grande ajuda para educadores (CROOKES, 2013).

Ainda segundo Crookes (2013), aulas de língua não são iniciadas no vácuo completo. Antes mesmo que uma análise de necessidades (*needs analysis*) seja feita, professores, frequentemente, buscam o que foi ensinado antes ou quais eram as temáticas e sequências do currículo anterior. Ao desenvolver um curso ou uma aula, os professores de língua, naturalmente, pedem ou procuram por tais coisas e, em particular, estão curiosos sobre quais MDs foram desenvolvidos ou usados antes, ou estão disponíveis.

Nessa linha de raciocínio, Wallerstein e Auerbach (2004) propõem um guia para educadores interessados na reflexão crítica e em uma *abordagem problematizadora*. De acordo com as autoras, essa abordagem pode também ser nomeada de *educação popular*, termo conhecido na América Latina; *educação freireana*, por ser originária das ideias de Paulo Freire; *educação participativa*, pois considera a participação do aluno no currículo, *educação para o empoderamento*, porque reconhece o papel do poder na prática educativa; e *educação para a transformação social* pois, tem como foco a problematização. As bases dessa abordagem se encontram no diálogo, uma ferramenta que possibilita a conscientização²⁰ (pensar criticamente e agir), considerando o conhecimento prévio dos alunos e convidando professores e alunos a serem co-aprendizes nessa experiência educacional.

Dessa forma, as autoras elencam quatro premissas para essa abordagem:

1. Educadores estão sempre aprendendo; nos beneficiamos da reflexão crítica sobre nossos valores, crenças, cultura de ensinar, material que usamos e métodos que escolhemos; somos verdadeiros co-aprendizes com nossos alunos;
2. O papel do educador é preparar e direcionar oportunidades de aprendizado que encoraje os alunos a acreditar em suas capacidades como pensadores críticos e atores de suas vidas;
3. A educação é política e poder é central no processo educacional; ou a educação contribui para a aceitação das condições de vida ou nos engaja a desafiar condições difíceis e de opressão. Buscar entender como o poder opera nos níveis social e institucional a partir das nossas interações pessoais e conosco mesmo;
4. Não há respostas prontas. É preciso fazer escolhas a partir de cada oportunidade de ensino no contexto. Essa educação abre portas para múltiplos dilemas, paradoxos e questões que nem sempre são solucionáveis.

A partir dessas premissas, as autoras propõem então um guia de como colocar em prática a reflexão crítica. A meta dessa abordagem é gerar um ciclo contínuo de reflexão e ação bem como uma *práxis* participativa, que incorpora a contínua interação de ações e a reflexão sobre as ações. Esse ciclo (Fig.6) possui três etapas: a *escuta*, investigação das questões e temas geradores da comunidade; o *diálogo*, promoção de discussão crítica por meio de estratégias, em

²⁰ Entende-se por conscientização a percepção das origens do seu lugar na sociedade e ser capaz de agir e decidir com o propósito de tomar controle de suas vidas, a partir da consciência das limitações e possibilidades de mudança (FREIRE 1987; WALLERSTEIN E AUERBACH, 2004).

especial, por meio dos códigos; e a *ação*, estratégias de mudança visualizadas pelos alunos após a reflexão. Abaixo, apresento diagrama do ciclo proposto pelas autoras:

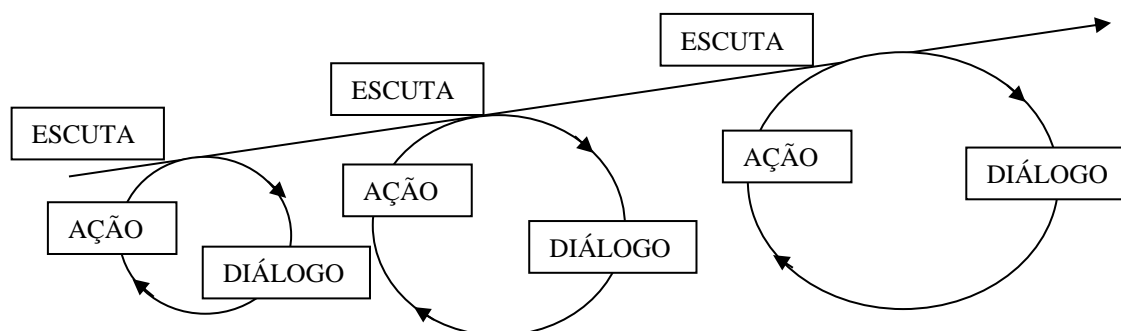


Figura 6 – Ciclo de reflexão e ação (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004).

A *escuta* seria o ponto de partida para desvelar temáticas geradoras, questões e contradições da vida dos alunos. Essa etapa serve para identificar necessidades, questões relevantes para os alunos, preocupações do grupo, expectativas para o futuro etc. São essas as temáticas que dizem respeito a vida dos alunos e, por isso, possuem impacto emocional que movem as pessoas para a ação. A escuta é mais do que uma análise de necessidades que se faz antes de se iniciar um curso pois, é um processo contínuo que envolve professores, alunos e membros da comunidade. Essas temáticas geradoras podem ser logo identificadas ou estarem escondidas por se tratar de questões pessoais, familiares, financeiras, culturais, históricas etc.

A segunda dimensão proposta no ciclo é o *diálogo*, que para Freire (1983), é a oportunidade de os alunos manifestarem suas questões, seus objetos de aprendizagem dentro de um contexto de reflexão em grupo. Ou seja, é colocar a questão ‘na mesa’ para ser discutida a partir do conhecimento do professor e dos alunos. Para tal, Freire (1983) desenvolveu o que denominou de ‘*círculos de cultura*’, no qual usava desenhos e/ou fotos (*códigos*) para desafiar alunos a pensar criticamente sobre suas vidas e começar a moldá-la. Esses círculos envolviam aulas de letramento a partir das palavras escolhidas que representassem as questões desafiadoras da vida dos alunos. A partir da discussão desses *códigos*, Freire (1983) ouvia a visão dos educandos sobre o papel deles no mundo, que poderia ser uma temática geradora potente, como por exemplo, fome, trabalho, saúde, família etc. As autoras sugerem atenção ao que elas

chamam de ‘*vozes escondidas*’ que podem bloquear o processo: achar que sua opinião não importa (bloqueio emocional), achar que não consegue se comunicar na língua (bloqueio estrutural), achar-se inferior por conta de baixos salários (bloqueio socioeconômico), e achar-se discriminado (bloqueio racial).

Já a última dimensão, a *ação*, é a meta da abordagem problematizadora. A ação pode ser iniciada já em sala de aula, como por exemplo, conduzir uma pesquisa sobre o tema, procurar informações e trazer fotos pessoais ligadas à temática; escrever relatórios com a informação coletada; escrever histórias sobre as fotos, ou elaborar códigos para os próximos diálogos. Ações posteriores podem ser direcionadas para a escrita de cartas para órgãos ou instituições e projetos comunitários. Essa etapa implica se ver como um ser social, com direitos e deveres e condições de vida mais justa. A ação envolve pequenos passos no ciclo de aprendizagem, investigar novas informações, ensinar outros e dar passos na vida pessoal. Planejar para a ação envolve a conscientização das pessoas sobre as causas do problema, desenvolver habilidades, planejar, negociar, pensar criticamente, escrever, apresentar, criar campanhas e vislumbrar melhores condições de vida social. Na Tabela 3 apresento um resumo sobre as três fases da abordagem problematizadora.

Destaco neste ponto, o uso de *códigos* na abordagem problematizadora. De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), os *códigos* podem ser definidos como fotografias, desenhos, histórias, imagens, músicas, modelos ou outras construções que codifiquem a temática de um conflito ou qualquer outra situação de forma física, materializada. Com base nessa elucidação, é possível remeter à conceituação de Tomlinson (1998) a respeito do que é MD apresentada na sessão 4.2:

Qualquer coisa utilizada para ajudar a ensinar aprendizes de língua. Materiais podem ser no formato de um livro didático, um livro de atividades, uma fita cassete, um CD, um vídeo, uma fotocópia, um jornal impresso, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser ensinada. (TOMLINSON, 1998, p. ix)

Fundamentada nessa relação entre conceitos, assumo a premissa de que os códigos podem ser considerados como os MDs utilizados em sala de aula para uma perspectiva crítica de ensino, trabalhando temáticas relevantes para os alunos. Na perspectiva freireana, “a codificação de uma situação existencial é a representação desta, com algum de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (FREIRE, 1987, p. 55). Para Freire (1987), a codificação e a subsequente descodificação, permitem os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o engajamento em um decurso

de abertura e de significação existencial, possibilitando o “encontro de cada um consigo mesmo e os demais” (FREIRE, 1987, p.6).

Escuta	Começa antes do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar para desenvolver um currículo problematizador - Conhecer tradições culturais, preocupações e expectativas de vida dos alunos - Ouvir interação entre os alunos dentro e fora da sala de aula e observar linguagem corporal - Compartilhar artefatos culturais com os alunos - Conhecer a vizinhança, pedir mapas e investigar questões comunitárias
Diálogo	Ocorre na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - No conteúdo curricular: alunos falam de suas bases pessoais, necessidades educacionais, diferenças culturais e preocupações diárias; - Na dinâmica da sala de aula: alunos participam de círculos de discussão, interação em pequenos grupos ou com o professor; - Em atitudes: alunos e professor se comunicam como co-aprendizes.
Ação	Leva a consequências fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciada em sala de aula: fazer pesquisa, buscar novas informações, escrever relatórios, cartas, trazer fotos e desenvolver novos códigos. - Fora da sala de aula: acionar órgãos e instituições e promover projetos comunitários

Tabela 3 – Fases da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004).

Um *código* é mais do que um exercício estruturado de língua ou um recurso visual pois, a sua função é iniciar um processo de conscientização e ação. A ideia é materializar questões por meio de códigos, seguido de uma estratégia de questionamento induzida, oportunizando uma base de discussão partindo das experiências pessoais dos alunos, integrando essas experiências pessoais em um contexto social mais amplo, com o intuito de buscar alternativas para a solução de questões pertinentes à comunidade envolvida. A importância do código está na possibilidade de abordar questões pessoais de uma forma mais indireta e deixar que os alunos se refiram a experiências pessoais na medida em que se sintam confortáveis. Caso a discussão

em sala de aula se torne desconfortável, o professor pode sempre retornar ao código como uma experiência isenta, ou seja, não pertencente a nenhuma pessoa específica naquele exato momento da conversa. Portanto, um código deve possuir a característica de representar diferentes lados de uma questão, de facilitar a projeção das interpretações dos alunos, e de possibilitar o coletivo de construir estratégias juntos.

No bojo dessa discussão, é importante assinalar que a essência da prática problematizadora é o diálogo que leva à ação. Os códigos podem ser os gatilhos para o diálogo, já que materializam e representam uma questão crítica em particular, a qual tem seu surgimento durante a fase da escuta. Devido à relevância desses recursos pedagógicos para uma abordagem crítica de ensino, Wallerstein e Auerbach (2004) sugerem cinco características essenciais de um código, apresentados na Tabela 4 abaixo, para aqueles que desejam se engajar na sua elaboração:

1. Deve representar uma situação familiar facilmente reconhecida pelo grupo;
2. Deve ser apresentado como um problema com muitos lados ou contradições para evitar enviesamento;
3. Deve focar em uma questão de cada vez, mas não de forma fragmentada; deve sugerir conexões históricas, culturais e sociais, e a vida dos alunos.
4. Deve ter final inconcluso e não pode prover soluções. Qualquer solução ou estratégia para lidar com o problema deve vir dos alunos;
5. A questão não deve ser desproporcional ao grupo, mas deve oferecer possibilidades para a afirmação do grupo e direcionar pequenas ações na direção de mudanças.

Tabela 4 – Características de um código (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004).

Wallerstein e Auerbach (2004) sugerem ainda uma série de procedimentos que se entende por uma estratégia de fazer perguntas que levam da identificação da situação até a análise:

1. Descrever o que vê: *o que você vê na figura/ texto?*
2. Definir o problema: *o que está acontecendo? O que cada personagem está pensando?*
3. Partilhar situações semelhantes na sua vida (personalizar): *como essa situação se relaciona com a nossa vida? Você já viveu algo parecido?*
4. Questionar por que existe um problema (analisar contexto social): *Por que esse problema existe? Por que enfrentamos problemas assim?*

5. Desenvolver estratégias de ação: *o que podemos fazer sobre isso? Quais são as alternativas que temos para a ação?*

De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), para que essa estratégia seja bem-sucedida o educador precisa (a) estabelecer uma atmosfera confiável em sala de aula para o exercício do diálogo, (b) proporcionar uma arrumação em formato de círculo que favoreça a participação de todos, (c) estabelecer regras e expectativas para a condução da estratégia, e (d) oferecer a estrutura geral para a realização do procedimento, mas sabendo que a interação deve acontecer, principalmente, entre os alunos. Para as autoras, as aulas funcionam melhor se os alunos têm a oportunidade de se engajar em modalidades de aprendizagem diversas como: *slides*, vídeos, *role plays* (simulação de situações), apresentações etc. pois, estratégias de interação são essenciais para gerar um ambiente de co-aprendizagem e confiança entre os participantes do grupo.

Isso posto, é importante mencionar que trabalhos de análise de MDs visando a discutir *se e como* trabalham a criticidade, são ainda bastante incomuns, inclusive no Brasil. A título de exemplo, Souza (2018), numa pesquisa de pós-doutoramento, analisou se o MD do curso de inglês de um centro de estudos de línguas apresentava indícios de criticidade e de que maneira o fazia. Para tal, o autor considerou três aspectos que poderiam deflagrar a presença ou a ausência de uma dimensão crítica na composição do MD. São eles: 1) *a temática central das unidades*; 2) *a utilização dos códigos*, e 3) *a maneira como esses códigos eram explorados*. Após a análise, Souza (2018) verificou que o MD utilizado no curso não se comprometia com uma perspectiva crítica de ensino visto que o MD concebia:

[...] língua como exercício intelectual, desconectado de questões político-sociais, assumindo um currículo oculto que sugere uma falsa neutralidade, quando, de fato, como dissemos, esconde ideologias que o comprometem com o não questionamento do status quo, o qual, muitas vezes, submete alunos e professores à condição de opressão (SOUZA, 2018, p. 56).

Em consonância com os princípios de uma pedagogia crítica, Souza (2018) identifica a desconexão que existe entre a proposta do MD e o contexto social e político que envolve a vida dos alunos daquele curso. Além disso, o MD não apresentou nenhum elemento que pudesse representar um código e nem mesmo uma atividade (e seus elementos constitutivos como textos ou imagens) que direcionasse para a reflexão crítica.

Assim como a pesquisa de Souza (2018), este trabalho visa contribuir para a fomentação de uma abordagem crítica na elaboração e uso de MDs na pedagogia de línguas, neste caso, nos cursos de formação docente, visto que a tarefa de produzir MDs pode demandar habilidades e conhecimentos específicos. Ademais, a ausência de exemplos e experiências com elaboração e uso de MDs a partir de uma perspectiva crítica de ensino pode desestimular o engajamento nesta atividade por parte dos professores em formação, que, necessitam, cada vez mais, de referências instigadoras que ajudem na incorporação de tais práticas em suas concepções sobre ensino e aprendizagem de línguas. À vista disso, a seguir, discorro sobre o percurso metodológico trilhado ao longo dessa pesquisa que busca incentivar mais experiências formativas com a criticidade na elaboração e uso de MDs na educação linguística.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Às vezes, depois de tantos estudos, tantas leituras, tantos encontros e desencontros, parece mesmo que andamos em busca de respostas difíceis de serem perguntadas.

(BRANDÃO, 2003, p.32)

O objetivo do capítulo é expor o percurso metodológico que trilhei ao longo dessa jornada acadêmica. À frente de abordar tal trajeto e seus passos estruturantes, em respeito à Resolução No. 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), saliento que todo o processo referente a esta tese foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia – UFBA – Enfermagem, que o aprovou sob o parecer nº3.372.740.

Com o objetivo de investigar o processo de elaboração e uso de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, por professores de inglês em formação, estudantes do curso de Letras de uma universidade pública baiana, durante a sua prática em Estágio Supervisionado, pergunto: como professores de inglês em formação elaboram e usam MDs tendo em vista a criticidade no ensino de línguas? No intuito de resumir e esclarecer o processo de investigação realizado neste trabalho, apresento na Tabela 5 as perguntas de pesquisa atreladas aos instrumentos utilizados na busca por respondê-las, bem como o momento da investigação em que esses instrumentos foram aplicados.

Isso posto, avanço na apresentação das etapas metodológicas percorridas nesse caminho. Em princípio, esclareço a respeito da natureza dessa investigação e a opção pela pesquisa qualitativa dentro do paradigma socioconstrutivista e interpretativista. Esse tipo de pesquisa requer uma atenção mais apurada no que diz respeito aos seus participantes, buscando entendimento minucioso de seus contextos. Ademais, sua essência é exploratória e reflexiva, procurando pelo que pode ser caracterizado como padrões ou parâmetros, inferidos do que é coletado em determinado contexto. A partir da identificação desses indicadores, a busca é por categorias que ilustrem os conjuntos de dados encontrados.

OBJETIVO GERAL: Investigar o processo de elaboração e uso de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, por professores de inglês em formação, estudantes do curso de Letras de uma universidade pública baiana, durante a sua prática em Estágio Supervisionado.			
PERGUNTA GERAL: Como professores de inglês em formação elaboram e usam MDs tendo em vista a criticidade no ensino de línguas?			
PERGUNTAS ESPECÍFICAS	INSTRUMENTO/ PROCEDIMENTO	OBJETIVO ESPECÍFICO	APLICAÇÃO
1. Quais as percepções dos professores de inglês em formação sobre educação linguística, em especial, sobre MDs?	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de Aprendizagem • Inventário sobre MD • Questionário • Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o perfil dos participantes bem como suas percepções sobre aspectos da educação linguística, em especial MDs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Via e-mail, após o segundo encontro coletivo do semestre 2019.1 • Entrevista agendada com participantes
2. De que modo esses professores de inglês em formação fazem uso dos MDs em sala de aula durante a prática em Estágio Supervisionado?	<ul style="list-style-type: none"> • *Observação de aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever de que modo os participantes usam os MDs em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação realizada durante a regência de aulas dos participantes na escola durante os semestres 2019.1
3. Que princípios guiam os professores de inglês em formação na elaboração e uso de MDs durante a prática em Estágio Supervisionado?	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de MDs • Observação de aulas • Sessão reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar princípios e/ou procedimentos na elaboração e uso de MDs 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina realizada no início do semestre 2019.2 • Observação realizada durante a regência de aulas dos participantes na escola durante os semestres 2019.2 • Sessão reflexiva realizada no final do semestre 2019.2
4. De que maneira a compreensão do processo de elaboração e uso de MDs contribui para a formação do professor de inglês?	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios de Estágio 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar contribuições para a formação do professor de inglês 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios entregues no final do semestre 2019.2

Tabela 5 – Etapas do processo de investigação realizado.

Em seguida, apresento o perfil dos participantes da pesquisa e o contexto em que o estudo é realizado, confirmando assim a opção pela pesquisa qualitativa. No que tange aos participantes da pesquisa, foram investigados sete professores de inglês em formação, matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado de uma universidade pública baiana e, por esse motivo, estarem estagiando em uma escola pública, ou seja, em plena prática de ensino. Logo após, descrevo os instrumentos utilizados para a geração de dados bem como os procedimentos empreendidos no intuito de obter uma interpretação frutuosa. Por fim, apresento o processo de interpretação e discussão dos dados.

5.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Ao pensar em pesquisa qualitativa, é possível se reportar a um tipo de investigação que se faz diariamente, como por exemplo, chegar a um lugar pela primeira vez. Croker (2009) diz que é como analisar a sala de aula e todo o contexto universitário quando alguém se torna aluno de uma universidade. Nesse momento, a sala é analisada, como ela está organizada, quem está sentado em que lugar, quem é o professor e como as relações e interações acontecem naquele contexto. A busca é por compreender a cultura daquele contexto e para tal, coletam-se dados, observando, perguntando, sem nem mesmo ter a consciência de que se está seguindo o percurso de uma pesquisa qualitativa. Não quer dizer que esse exemplo seja uma pesquisa estruturada, com etapas metodológicas e instrumentos de coleta bem definidos, mas serve como uma boa comparação para direcionarmos o nosso pensamento em relação ao que vem a ser pesquisa qualitativa.

Pensar em pesquisa qualitativa, remete ao contraste entre positivismo e construtivismo, no qual é perceptível um contraste entre realidade e conhecimento. Para os positivistas realidade é aquilo que se pode quantificar e que as verdades conhecidas dessa realidade são aplicáveis para todo contexto, pois existe uma verdade universal. Por outro lado, os construtivistas não acreditam em uma verdade universal, mas no fato de que cada indivíduo cria seu próprio entendimento de mundo, existindo assim múltiplas interpretações da realidade. Essas interpretações são frutos de suas interações com o ambiente, portanto socialmente construídas, se configurando como diferentes e únicas. Não é possível conceber a ideia de uma verdade universal a partir de uma realidade pessoal, contextual e temporal.

Na trilha desse pensamento, Brandão (2003) argumenta que:

Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige. (BRANDÃO, 2003, p.37)

Nesse sentido, o autor desconfia de uma objetividade neutra e impessoal na interpretação daquilo que é visto pelo pesquisador e sugere, para exemplificar tal entendimento, a relação do astro que é visto por aquele que o investiga por meio de um telescópio. Mesmo que o telescópio, assim como os números e as teorias, contribua para dar mais segurança ao pesquisador ao analisar aquilo que vê, o que é visto costuma ser atravessado por suas percepções de mundo a respeito do que é observado.

Por sua vez, a concepção da pesquisa qualitativa parte da prerrogativa de que significados são construídos socialmente, por indivíduos inseridos em um determinado contexto e tempo. Reconhece-se, portanto, a natureza exploratória da pesquisa qualitativa, uma pesquisa que tem por objetivo compreender mais sobre um fenômeno, sobre os participantes desse fenômeno e o que acontece naquele determinado contexto. Já por sua natureza exploratória, é difícil delimitar perguntas específicas a serem respondidas, mas sim um direcionamento a ser seguido, uma orientação inicial, um interesse de pesquisa. Por sua natureza emergente, os dados que vão sendo coletados do contexto e dos participantes vão direcionando as perguntas e gerando um maior entendimento do processo da pesquisa qualitativa, um processo simultâneo, não-linear, no qual coleta e interpretação interagem e se desenvolvem ao mesmo tempo.

De acordo com Croker (2009), apesar de a natureza da pesquisa qualitativa parecer desestruturada, ela é sistemática e rigorosa, pois é necessário haver uma congruência entre a abordagem escolhida e os métodos empreendidos para a coleta de dados, apresentando práticas de pesquisa sólidas, evidências fortes para sustentar suas afirmações e formas de bem documentar o processo de coleta e interpretação dos dados. O processo de triangulação de dados é sugerido, no intuito de obter “perspectivas diferentes de um fenômeno por meio da coleta de dados de diferentes participantes e usando instrumentos diferenciados como observações, entrevistas e questionários” (CROKER, 2009, p.11).

A pesquisa qualitativa traz grande contribuição para os estudos em LA, pois o foco está na linguagem em uso, em seus contextos e experiências nas quais a linguagem é utilizada. No

intuito de investigar com profundidade esses contextos e experiências, sugere-se a condução de um estudo de caso, decisão tomada não meramente por preferência do pesquisador, mas principalmente pelo objeto em estudo, pelo que se pretende pesquisar e pelo que se espera aprender com isso. O estudo de caso permite olhar com detalhes para o contexto dos participantes, possibilitando acessar sistemas mais complexos os quais não são acessíveis em pesquisas quantitativas. De acordo com Hood (2009), os pesquisadores que optam por esse método são aqueles que “acreditam que a realidade é múltipla, contraditória e passível de mudança” (HOOD, 2009, p.68), além de explorarem contextos considerados complexos pelo fato de envolverem diversos aspectos. Portanto, para alcançar o objetivo deste trabalho, abraço a pesquisa qualitativa, elegendo o estudo de caso, como metodologia condutora das etapas percorridas ao longo dessa jornada.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desse trabalho foram convidados sete professores de inglês em formação de uma universidade pública baiana, turno noturno, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Letras/Inglês daquela instituição (ANEXO 1). O único critério para que o convite fosse feito foi o fato de os professores em formação estarem cursando o componente curricular Estágio Supervisionado. Inicialmente, o convite foi feito de forma verbal, durante a segunda aula de orientação coletiva. Logo após, o convite foi feito por e-mail, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 2), documento solicitado pelo CEP. Com a autorização dos alunos matriculados no curso, dei prosseguimento no envio dos instrumentos de pesquisa para a geração dos dados.

O fato de o curso ser noturno implicava o estágio também ocorrer no mesmo turno pois, uma das características dos professores em formação daquela instituição era trabalhar durante o dia e estudar à noite. Portanto, o estágio foi realizado em um colégio público do Estado, no Ensino Médio, turno noturno. A seguir, apresento o perfil dos participantes da pesquisa baseado nas minhas notas de campo, conversas ao longo do curso, bem como nos relatos (APÊNDICE A) que eles escreveram sobre a sua experiência com a língua inglesa (abordado a seguir na subseção 5.3.1). Seus nomes foram substituídos por nomes fictícios pois, acredito que, assim, a identidade dos participantes é preservada sem desumanizar o trabalho.

Preliminarmente, apresento o participante Duda. Duda tinha 22 anos e estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas. Ele era solteiro, não tinha filhos e era fã da banda Pink Floyd. Bastante comunicativo e espirituoso, Duda tinha três anos de experiência como professor de inglês em curso de idiomas, sendo que a maior parte desse tempo havia sido dedicado ao ensino da língua inglesa para iniciantes. Seu primeiro contato com o inglês foi aos cinco anos, quando começou a gostar de jogos eletrônicos. Essa prática despertou o seu interesse pela língua inglesa, o que o levou a pesquisar vocabulário em dicionários e ficar mais atento às aulas do idioma da escola pública em que estudou. No entanto, segundo Duda, a sua formação nessa escola não supriu as suas necessidades como aprendiz da língua pois, a prática de ensino exercida pelos professores de inglês daquele contexto era baseada apenas em estruturas gramaticais e com pouco recursos didáticos, como por exemplo, recursos visuais e auditivos. Durante o Ensino Médio, o participante optou por aprender espanhol por conta da sua disponibilidade de horário. Nesse período, Duda se matriculou em um curso de inglês e buscou aprimorar suas habilidades oral e auditiva. A partir de então, decidiu se tornar professor de inglês.

Já a participante Gabi tinha 24 anos e, também, estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas. No entanto, este curso superior era a sua segunda graduação, visto que Gabi havia cursado Direito anteriormente para atender um desejo do seu pai. A participante era recém-casada, não tinha filhos e era apaixonada por filmes antigos. Aparentemente romântica e atenciosa com todos, Gabi tinha três anos de experiência como professora em cursos de inglês e um ano de experiência em uma escola bilíngue. A maior parte dos seus anos como professora haviam sido dedicados ao ensino de inglês para crianças. O primeiro contato da participante com a língua inglesa foi aos 8 anos, quando entrou em um curso de idiomas. Com o passar dos anos, o seu interesse pela língua foi aumentando, principalmente, pelo seu apreço por filmes, séries e programas em inglês. Depois da sua experiência formativa em Direito, a participante finalmente tomou a decisão de seguir a profissão de professora de inglês e se realizar profissionalmente.

Por sua vez, o participante Hugo tinha 21 anos, era solteiro e não tinha filhos. Assim como todos os participantes, Hugo estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas e já possuía dois anos de experiência como professor em curso de idiomas, além de ter dois anos de experiência como bolsista do PIBID. A maior parte da sua experiência de ensino em curso de idioma havia sido dedicada ao ensino de inglês para adolescentes. Ao aderir ao

PIBID, Hugo também teve experiência com adolescentes, no entanto, segundo o participante, essa vivência o despertou para um ensino de inglês engajado com as realidades de um contexto específico, diferente da sua experiência como professor em curso de inglês. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi aos oito anos, quando começou a jogar *videogames* com seus primos. De acordo com Hugo, a sua formação na escola pública o ajudou na aquisição de vocabulário e o motivou a se empenhar no aprendizado da língua inglesa. Por sua personalidade colaborativa, Hugo se tornou monitor, auxiliando professores e colegas de sala, principalmente com traduções. No entanto, a sua deficiência com a oralidade se tornou evidente quando entrou para a universidade. Segundo o participante, ao longo da sua formação superior, essa habilidade foi sendo aperfeiçoada, sendo considerada por ele uma das maiores conquistas da sua formação.

O participante Joli, 29 anos, solteiro e 1 filho recém-nascido, também estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas. Com a constante aparência de cansado, Joli costumava ficar acordado nas madrugadas para, além de ajudar a mãe de seu filho que acabara de nascer, assistia as lutas de boxe as quais era fã. Na época, Joli tinha um ano de experiência como professor de inglês em um curso de idioma, sendo que esse ano de experiência havia sido dedicado ao ensino de inglês em preparação para o vestibular. A respeito do seu processo de aprendizagem de inglês, Joli teve seu primeiro contato com a língua inglesa na escola pública e soube aproveitar essa oportunidade para estudar a língua que gostava. Aos 21 anos, entrou para um curso de inglês com foco na oralidade. Nesse mesmo período, foi convidado a trabalhar em um hotel no Pelourinho, emprego este que o possibilitou aprimorar o uso da língua inglesa por conta do contato diário com estrangeiros.

Por seu turno, o participante Mano tinha 24 anos, era solteiro e não tinha filhos. Ele estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas e tinha apenas seis meses de experiência como professor de inglês em curso de idiomas. Além dessa experiência, Mano tinha dois anos de experiência como bolsista do PIBID. A maior parte do seu tempo como professor havia sido dedicado ao ensino de inglês para crianças e adolescentes. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi ainda criança, quando ouviu seu irmão se queixar de que inglês era difícil. Quando começou a estudar a língua na escola, o participante sempre se lembrava do que seu irmão havia falado, e isso o motivava a querer aprender sempre mais. Na 8^o série, Mano teve a oportunidade de ter aulas com uma professora que realmente despertou o seu interesse em dominar as quatro habilidades da língua inglesa. Mesmo que sua experiência de sala de aula não tenha sido positiva ao longo do ensino médio, Mano já estava determinado a ser professor

de inglês e a contribuir para que outras pessoas pudessem ter acesso a um ensino de inglês de qualidade.

Diferente de todos os outros participantes da pesquisa, o participante Tito não possuía nenhuma experiência como professor de inglês. Bancário, 25 anos, casado e sem filhos, Tito gostava muito de estudar a língua inglesa e adorava viajar. Assim como os outros participantes, Tito também estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, no entanto, relata que, inicialmente, a sua decisão em entrar para esse curso era estudar a língua inglesa e aperfeiçoar as habilidades orais e auditivas. Ao longo do curso, o participante foi se identificando com a profissão e tinha tomado a decisão de se tornar professor de inglês. Seu primeiro contato com a língua inglesa foi no ensino fundamental, na escola pública. O participante relatou que o ensino de inglês era focado em estruturas gramaticais e superficial. A disciplina não reprovava então havia um grande desinteresse da turma. No período em que cursava o ensino médio, Tito ingressou em um curso de inglês que valorizava a oralidade e o motivou a realmente aprender a língua. Já na universidade, pelo fato de as aulas serem ministradas em inglês, o participante teve grande avanço no uso da língua.

Por fim, apresento o participante Vini. Vini tinha 23 anos, era solteiro e não tinha filhos. Ele estava terminando o curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas e já possuía dois anos de experiência como professor de inglês em curso de idiomas. Além disso, o participante fazia parte do PIBID como bolsista já havia dois anos. A maior parte da sua experiência como professor havia sido dedicado ao ensino de inglês para adolescentes. Seu primeiro contato com o inglês foi no ensino fundamental II, na quinta série. Segundo ele, o foco era em tradução de palavras. Logo em seguida, Vini foi matriculado por seus pais em um curso de inglês que focava pouco na oralidade e muito em escrita. Com o passar do tempo, o participante decidiu se tornar autodidata utilizando-se de seu gosto por músicas para motivar seu aprendizado. Quando chegou à universidade, Vini já considerava ter um bom domínio da língua inglesa, fato que foi confirmado por ele quando percebeu a sua capacidade de participar de todas as atividades propostas pelos professores.

Finda esta apresentação inicial sobre o perfil dos participantes da pesquisa, mostro, logo abaixo, a Tabela 6, contendo o resumo do que foi exposto acima. A seguir, descrevo os instrumentos e os procedimentos empreendidos para a realização da geração de dados desse trabalho.

PARTICIPANTES	IDENTIFICAÇÃO	EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
P1 (DUDA)	22 anos Solteiro Sem filhos	Escola pública Curso de inglês	Prof. curso de inglês (3 anos)
P2 (GABI)	24 anos Casada Sem filhos Advogada	Escola particular Curso de Inglês	Prof. curso de inglês (3 anos) Prof. de escola bilíngue (1 ano)
P3 (HUGO)	21 anos Solteiro Sem filhos	Escola pública	Prof. escola particular (4 anos) Bolsista PIBID (2 anos)
P4 (JOLI)	29 anos Solteiro 1 filho recém-nascido	Escola pública Curso de Inglês	Prof. de curso de inglês (1 ano)
P5 (MANO)	24 anos Solteiro Sem filhos	Escola pública	Prof. curso de inglês (6 meses) Bolsista PIBID (2 anos)
P6 (TITO)	25 anos Casado Sem filhos Bancário	Escola pública Curso de Inglês	Não tem experiência
P7 (VINI)	23 anos Solteiro Sem filhos	Escola pública Curso de Inglês	Prof. curso de inglês (2 anos) Bolsista PIBID (2 anos)

Tabela 6 – Perfil dos participantes

5.3 OS INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Após uma breve apresentação do perfil dos participantes da pesquisa, esclareço a respeito dos instrumentos e procedimentos para a geração de dados, etapa da pesquisa que teve a duração de dois semestres acadêmicos (2019.1 e 2019.2). Para a realização dessa pesquisa qualitativa, utilizei instrumentos e procedimentos variados, elencados de *a* até *h* e apresentados logo em seguida, capazes de abraçar todos os fatores contextuais do fenômeno em questão.

Decidi também pela triangulação dos dados em busca de confiabilidade para a sua interpretação. A geração dos dados foi realizada durante os dois semestres acadêmicos do ano de 2019.

Após a aceitação do convite pelos participantes, iniciei a geração dos dados no início do semestre 2019.1 solicitando aos professores em formação que me enviassem por e-mail um (*a*) Relato de Aprendizagem (APÊNDICE A) de inglês para verificar experiências e a relação do participante com a língua. Simultaneamente, solicitei o preenchimento de um (*b*) inventário com intuito de sondar as percepções dos participantes da pesquisa sobre elaboração de MDs (APÊNDICE B). Os participantes ainda responderam a um (*c*) questionário semiaberto sobre MDs (APÊNDICE C). Em seguida, realizei (*d*) entrevistas com os participantes para esclarecimentos das respostas (APÊNDICE D).

Como parte da prática reflexiva proposta em Estágio, os participantes realizaram duas visitas à escola pública, parceira da universidade nas atividades relacionadas à Estágio Supervisionado, buscando identificar características e especificidades da comunidade local como localização, população, cultura, porte, estrutura e recursos didáticos-pedagógicos-tecnológicos disponíveis bem como compreender quem eram os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem daquele contexto (diretores, docentes, discentes etc.). Situada na mesma Avenida da universidade na qual os participantes da pesquisa cursavam Letras/Inglês, a escola pública era do Estado e atendia estudantes nas modalidades de Ensino Médio, Ensino profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando durante os três turnos. Escola estadual de porte grande, o público-alvo era, em sua maioria, alunos dos bairros adjacentes à unidade, caracterizados por serem bairros centrais da cidade, bastante movimentados, com escolas, edifícios, comércio, hospitais e habitados, em sua maioria, por moradores afro descendentes e de classe média. A escola era ampla, com salas de aula espaçosas e ventiladas, além de conter uma biblioteca climatizada, quadra poliesportiva, refeitório, estacionamento e área verde. Havia, no entanto, uma carência de recursos audiovisuais e computadores, embora todas as salas de aula dispusessem de uma ‘TV *pen drive*’, que poderia ser utilizada para mostrar algum material preparado pelos professores e inseridos em um *pen drive*. Ademais, havia uma ‘sala de vídeo’, espaço que poderia ser solicitado pelos professores para o uso dos poucos recursos audiovisuais da escola.

Após a etapa de visitação e observação do contexto escolar, propus aos participantes que planejassem e ministrassem aulas para uma unidade didática de inglês para aquela comunidade específica a partir de suas crenças e percepções. Fiz (*e*) 4 observações de cada participante utilizando os MDs em sala de aula. Ao final do semestre os professores de inglês

em formação apresentaram relatórios parciais do trabalho realizado naquela unidade escolar como avaliação do componente curricular, semestre 2019.1.

Iniciei o semestre 2019.2 com uma intervenção: **(f)** uma oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino (Fig. 7) . Ao final da oficina, que teve a duração de 4 encontros, totalizando 16h, propus aos participantes que, caso se sentissem movidos e interessados a abraçar princípios críticos para a elaboração e uso de MDs, que assim o fizessem na próxima unidade escolar que iriam ministrar. Os participantes, então, planejaram e ministraram mais uma unidade escolar para o ensino de inglês naquele contexto. Fiz mais 4 observações de cada participante utilizando MDs em sala de aula. Por fim, realizei **(g)** uma sessão reflexiva na universidade, gravada em vídeo, com todos os participantes, buscando promover a discussão dos princípios e/ou procedimentos utilizados no processo de elaboração e uso de MDs naquele contexto específico. Após a sessão reflexiva, os participantes se dedicaram a escrita dos **(h)** Relatórios de Estágio como avaliação final do semestre 2019.2.

Em suma, apresento os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização desse trabalho:

- a) escrita dos Relatos de Aprendizagem de inglês pelos participantes no início do semestre 2019.1 (APÊNDICE A);
- b) aplicação de inventário sobre MDs no início do semestre 2019.1 (APÊNDICE B);
- c) aplicação de questionário semiaberto sobre MDs no início do semestre 2019.1 (APÊNDICE C);
- d) entrevista com os participantes da pesquisa, gravada em áudio no início do semestre 2019.1 (APÊNDICE D);
- e) quatro observações de cada participante, gravadas em vídeo, em cada semestre (2019.1 e 2019.2), utilizando os MDs em sala de aula;
- f) realização de uma oficina sobre MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, gravadas em vídeo, no início do semestre 2019.2 (Fig. 7);
- g) realização de uma sessão reflexiva na universidade com todos os participantes gravada em vídeo, no final do semestre 2019.2 (APÊNDICE E);
- h) escrita dos Relatórios de Estágio pelos participantes ao final do semestre 2019.2 (APÊNDICE F).

A seguir, exponho cada instrumento e procedimento utilizado para a geração de dados.

5.3.1 Relato de Aprendizagem

Para iniciar a geração de dados, propus aos participantes a elaboração de Relatos de Aprendizagem, contando em poucas palavras, a sua relação com a língua inglesa e as suas experiências como aprendizes de inglês. Como referência, solicitei que respondessem as seguintes perguntas: *Qual a sua relação com o inglês? Como foi a sua experiência como aprendiz de inglês? Como você aprendeu inglês?* (APÊNDICE A). Essa proposta partiu da necessidade de conhecer melhor os participantes e da prerrogativa de que as nossas experiências de aprendizagem podem influenciar o modo como pensamos e agimos no que diz respeito ao processo de ensinar e aprender uma língua, e, no caso de professores, podem também influenciar de algum modo a nossa forma de ensinar (BARCELOS 1995, 2000; ALMEIDA FILHO, 2005, 2008; MICOLLI, 2010).

Esse instrumento foi aplicado no semestre 2019.1, enviado por e-mail aos participantes da pesquisa. Com a ajuda desses relatos, foi possível iniciar o levantamento do perfil dos participantes, categorizando-o em três sessões: (a) *identificação*, (b) *experiência profissional* e (c) *experiência educacional* (Tab.6).

5.3.2 Inventário

Além dos Relatos de Aprendizagem, solicitei aos participantes o preenchimento de um inventário no intuito de levantar o que pensam, sabem e acreditam a respeito de MDs (APÊNDICE B). De acordo com Almeida Filho (2008), esse tipo de conhecimento prévio ou essas percepções a respeito do processo de ensinar e aprender podem direcionar as ações dos professores em sala de aula. Assim como os Relatos de Aprendizagem, esse instrumento também foi aplicado no semestre 2019.1, e os participantes enviaram seus arquivos respondidos por e-mail.

O inventário aplicado (APÊNDICE B) é uma adaptação de uma lista de considerações para a elaboração de MDs criada por Graves (2000) a partir de um levantamento feito com um grupo de professores de inglês do Brasil e da América do Norte. Essa lista é o resultado do que esses professores consideraram ao elaborar uma unidade a partir de um material autêntico proposto pela pesquisadora. Ao final do levantamento, Graves (2000) resumiu os resultados alcançados da seguinte forma, apresentados, abaixo, na Tabela 7:

Foco no aluno	O MD deve ser relevante para as suas experiências de vida, para as suas necessidades fora da sala de aula e para as suas necessidades afetivas
Foco na aprendizagem	O MD deve proporcionar engajamento em descobertas, resolução de problemas e análise; bem como deve ajudar no desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas
Foco na língua	O MD deve promover o desenvolvimento de aspectos específicos da língua como gramática, funções e vocabulário; integrar as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar); e habilitar alunos a compreender como um texto é construído
Foco no contexto social	O MD deve incluir aspectos interculturais, diferenças culturais; bem como promover consciência social crítica, alertando sobre aspectos como discriminação e etc.
Tipos de atividade	O MD deve conter situações reais de comunicação, variar papel e agrupamentos dos alunos em sala de aula, bem como objetivos (role-play, pequenos grupos, apresentações, etc.)
Materiais	O MD deve conter textos autênticos e ser o mais variado possível (impresso, visual, vídeo, áudio e etc.)

Tabela 7 – Lista de considerações para o desenvolvimento de MDs (GRAVES, 2000).

Para a surpresa de Graves (2000), as quatro primeiras categorias da lista estão contidas no esquema de Stern (1992) que consiste em três categorias que dizem respeito à definição e organização de conteúdo para um curso: *foco na língua* (habilidades linguísticas, situações, temas ou tópicos, funções comunicativas, competências, tarefas, conteúdo, habilidades comunicativas, gênero), *foco na aprendizagem e nos alunos* (metas afetivas, habilidades interpessoais, estratégias de aprendizagem) e *foco no contexto social* (habilidades sociolinguísticas, socioculturais, sociopolíticas). As duas últimas categorias se referem à forma de utilização do material e ao tipo de material, por isso não constam no esquema de Stern (1992).

Apesar de ser considerado um esquema em categorias, Graves (2000) aponta para uma flexibilidade das fronteiras que dividem as três categorias:

(...) As fronteiras das categorias não são fixas, mas permeáveis. Elas se sobrepõem e se conectam. Isso se dá porque quebrar em partes o fenômeno complexo da língua, o que ele é, como se aprende e usa e com que objetivo, é sempre uma tentativa.²¹ (GRAVES, 2000, p. 43)

De acordo com a autora, essa sobreposição e conexão entre as categorias se dá por conta da complexidade do fenômeno linguístico. Portanto, quando uma pessoa decide o que incluir no seu curso, um aspecto vai, naturalmente, incluir outro de alguma forma. Para a autora, essa característica é positiva pois o tempo de sala de aula é limitado.

O inventário sobre considerações para a elaboração de MDs (APÊNDICE B) é composto de 12 afirmativas, sendo que o participante deve escolher no mínimo quatro. Dentre as 12 afirmativas, existem três afirmativas que dizem respeito a uma categoria. As afirmativas 1, 5 e 10 dizem respeito a uma orientação para a elaboração de MDs com *foco nos alunos* (atitudes positivas sobre si mesmo, relevância de acordo com seu conhecimento de mundo e necessidades, habilidade de interação com os outros, estratégias de auto monitoramento e de como se aprende); as afirmativas 2, 6 e 9 dizem respeito a uma orientação com *foco no contexto social* (habilidades sociolinguísticas, socioculturais, sociopolíticas); as afirmativas 3, 7 e 11 dizem respeito a uma orientação com *foco na aprendizagem* (metas afetivas, habilidades interpessoais, estratégias de aprendizagem); e as afirmativas 4, 8 e 12 dizem respeito a uma orientação com *foco na língua* (habilidades linguísticas, situações, temas ou tópicos, funções comunicativas, competências, tarefas). As últimas duas categorias que se referem à utilização do material e ao tipo de material não foram incluídas nesse inventário pois serão verificadas nas observações e nos planos de aula.

5.3.3 Questionário

Juntamente com o Relato de Aprendizagem (APÊNDICE A) e o Inventário sobre elaboração de MDs (APÊNDICE B), instrumentos que foram enviados por e-mail aos participantes da pesquisa logo no início do semestre 2019.1, pedi aos participantes que respondessem, também, a um questionário aberto relacionado a MDs (APÊNDICE C). Os participantes foram convidados a responder três perguntas abertas sobre (a) *o que é MD*, (b)

²¹ (...) *The boundaries of the categories are not fixed, but permeable. They overlap and connect with other categories. This is because all are an attempt to break down the complex phenomenon of language and what it is, how one learns and uses it, and for which purposes.* (GRAVES, 2000, p. 43)

qual o papel do MD em sala de aula e (c) quais aspectos devem ser considerados na elaboração de MD. Dessa forma, foi possível verificar, explicitamente, o que os professores em formação pensavam sobre tais questões.

5.3.4 Entrevistas

Após a solicitação dos Relatos de Aprendizagem (APÊNDICE A), da aplicação do Inventário (APÊNDICE B) e do Questionário (APÊNDICE C), convidei cada participante da pesquisa para uma entrevista. A escolha por este instrumento foi resultado da necessidade de esclarecimentos para as respostas encontradas nos instrumentos de pesquisa anteriores, esclarecimentos esses bastante necessários para uma melhor identificação do perfil dos participantes, bem como um entendimento mais claro sobre suas percepções a respeito de MDs. Essas entrevistas foram conduzidas a partir de dois direcionamentos por meio de perguntas. O primeiro grupo de perguntas visava o esclarecimento de respostas: *você poderia esclarecer o que você quis dizer em relação a essa resposta/ palavra/ conceito?* O segundo grupo de perguntas buscava investigar se o participante gostaria de incluir algum outro aspecto sobre MDs que não havia sido contemplado nos instrumentos até então: *você gostaria de incluir mais algum tipo de aspecto relacionado a essa questão? Você se sentiu contemplado nessas questões?* (APÊNDICE D) As entrevistas foram gravadas em áudio e ouvidas por mim. A partir dessa ação, foi possível gerar notas e utilizar excertos dessas gravações na interpretação e discussão dos dados.

Até aqui, a aplicação dos procedimentos e instrumentos de pesquisa me ajudou a compreender melhor o perfil dos participantes, sua relação com o que ensinam, suas experiências educacionais e profissionais, o que pensam, sabem e acreditam sobre MDs. Esse conhecimento foi gerado de forma explícita, consciente, e pode ter origem em múltiplos fatores, como suas experiências educacionais, formativas, profissionais, histórias pessoais, bem como aspectos contextuais, sociais, políticos ou culturais. A seguir, apresento o procedimento utilizado para verificar, de forma implícita, o que sabem e acreditam os professores de inglês em formação, participantes da pesquisa. Para Almeida Filho (2008), observar as ações de um professor em sala de aula pode revelar o que realmente pesam e acreditam sobre o processo de ensinar e aprender.

5.3.5 Observações de aula

Para uma mais bem apurada obtenção de detalhes, utilizei, durante as observações, a gravação em vídeo dessas aulas, com a devida autorização dos envolvidos, o que possibilitou uma revisão delas com riqueza de detalhes. De acordo com Richards e Lockhart (1994), observação envolve coleta de informação sobre aspectos relacionados à sala de aula e ao processo de ensinar e aprender em determinado contexto de atuação. Muitos professores relutam em ser observados justamente porque esse instrumento riquíssimo para o desenvolvimento profissional de um professor é considerado, na maioria das vezes, como um instrumento apenas avaliativo ou classificatório. Por isso, no intuito de propor uma mudança nessa percepção negativa a respeito da observação, o meu papel como observadora foi ajudar os participantes na coleta de informação sobre elementos da sua prática de ensino, na busca do exercício da prática reflexiva.

No total, observei e filmei quatro aulas (duas sequências didáticas) de cada participante por semestre (2019.1 e 2019.2), totalizando um total de oito aulas por participante ao longo da pesquisa. Inicialmente, foram observadas quatro aulas de cada participante no semestre 2019.1. Findado esse ciclo de observações no primeiro semestre, iniciei outro ciclo de observações, acrescentando mais quatro observações por participante no semestre 2019.2. A relevância das observações das aulas dos participantes está na verificação, de forma implícita, de suas percepções a respeito do processo de ensinar e aprender inglês. As gravações em vídeo foram assistidas por mim e, a partir dessa ação, pude fazer notas de campo bem como utilizar excertos dessas gravações na interpretação dos dados. Os participantes da pesquisa também tiveram a oportunidade de assistir suas aulas gravadas em vídeo pois, após cada aula gravada, eles recebiam o arquivo da gravação. Assim, podiam, no exercício da prática reflexiva, contar com esse instrumento valioso para o seu desenvolvimento profissional.

5.3.6 Oficina de Materiais Didáticos sob uma Perspectiva Crítica de Ensino

A partir dos instrumentos descritos acima, durante o semestre 2019.1, foi possível gerar dados sobre as tendências e percepções dos participantes bem como observar a prática de cada um em seus contextos de atuação. Já no semestre 2019.2, iniciei o curso com a proposta de conhecermos mais sobre os princípios de uma pedagogia crítica, o papel dos MDs a partir dessa

perspectiva bem como a sua elaboração e uso. Essa oficina teve a duração de 16h, distribuídas em quatro encontros na universidade. Nos dois primeiros encontros discutimos o conceito de MDs e os princípios filosóficos que fundamentam uma pedagogia crítica. Nos dois últimos encontros, analisamos princípios norteadores da prática e propostas de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino. A condução da oficina foi pautada nos princípios de uma formação crítica, buscando promover (a) a indissolubilidade entre teoria e prática (*práxis*); (b) a compreensão e transformação de si mesmos, de outros e do contexto coletivo de ação (*colaboração*); e (c) uma relação horizontal entre professores formadores e em formação (*educação problematizadora*). A Figura 7 é uma tentativa de representar a oficina realizada no início do semestre 2019.2. O conteúdo discutido ao longo da oficina, apresentado na exposição teórica deste trabalho, foi conduzido com a participação dos alunos por meio de seminários, grupos de discussão e relatos de experiências.

Após a conclusão da oficina, sugeri que os participantes desenvolvessem o planejamento de aulas para seus contextos de atuação levando em consideração os princípios de uma pedagogia crítica. Não foi uma imposição, mas uma sugestão. Aqueles que se sentissem de alguma forma movidos nessa direção, que assim o fizessem. Dos sete participantes, quatro abraçaram a sugestão. Mais uma vez, iniciei o ciclo de observações de aulas de todos os participantes para verificar, na prática, a proposta desenvolvida, em especial, o uso dos MDs elaborados por eles.

5.3.7 Sessão reflexiva

Ao final o ciclo de observações realizado no semestre 2019.2, convidei os participantes da pesquisa para uma sessão reflexiva (APÊNDICE E). Essa sessão, gravada em vídeo, também com a devida autorização dos envolvidos, teve como objetivo fazer com que cada participante apresentasse para toda a turma o trabalho desenvolvido em Estágio. A cada apresentação, todos poderiam fazer perguntas e tirar dúvidas sobre o trabalho elaborado por aquele professor em formação com a sua turma. A apresentação não teve uma estrutura rígida, mas foi solicitado que os professores em formação contemplassem os seguintes aspectos durante as apresentações: (a) *a proposta de intervenção elaborada por eles para aquele contexto específico com justificativa;* (b) *a abordagem de ensino escolhida com justificativa;* (c) *o planejamento para a realização da intervenção;* (d) *e exemplos de MDs utilizados para ilustrar a materialização*

da proposta. A apresentação deveria contemplar toda a trajetória do professor em formação ao longo do Estágio Supervisionado, ou seja, a sua prática de ensino durante o semestre 2019.1 e 2019.2. Dessa maneira, foi possível analisar eventuais mudanças ocorridas na prática de ensino ao longo de toda a trajetória em Estágio Supervisionado bem como fomentar a reflexão a respeito de suas possíveis causas. Cada apresentação teve a duração de 10 min, sendo seguida de 10min. para perguntas.

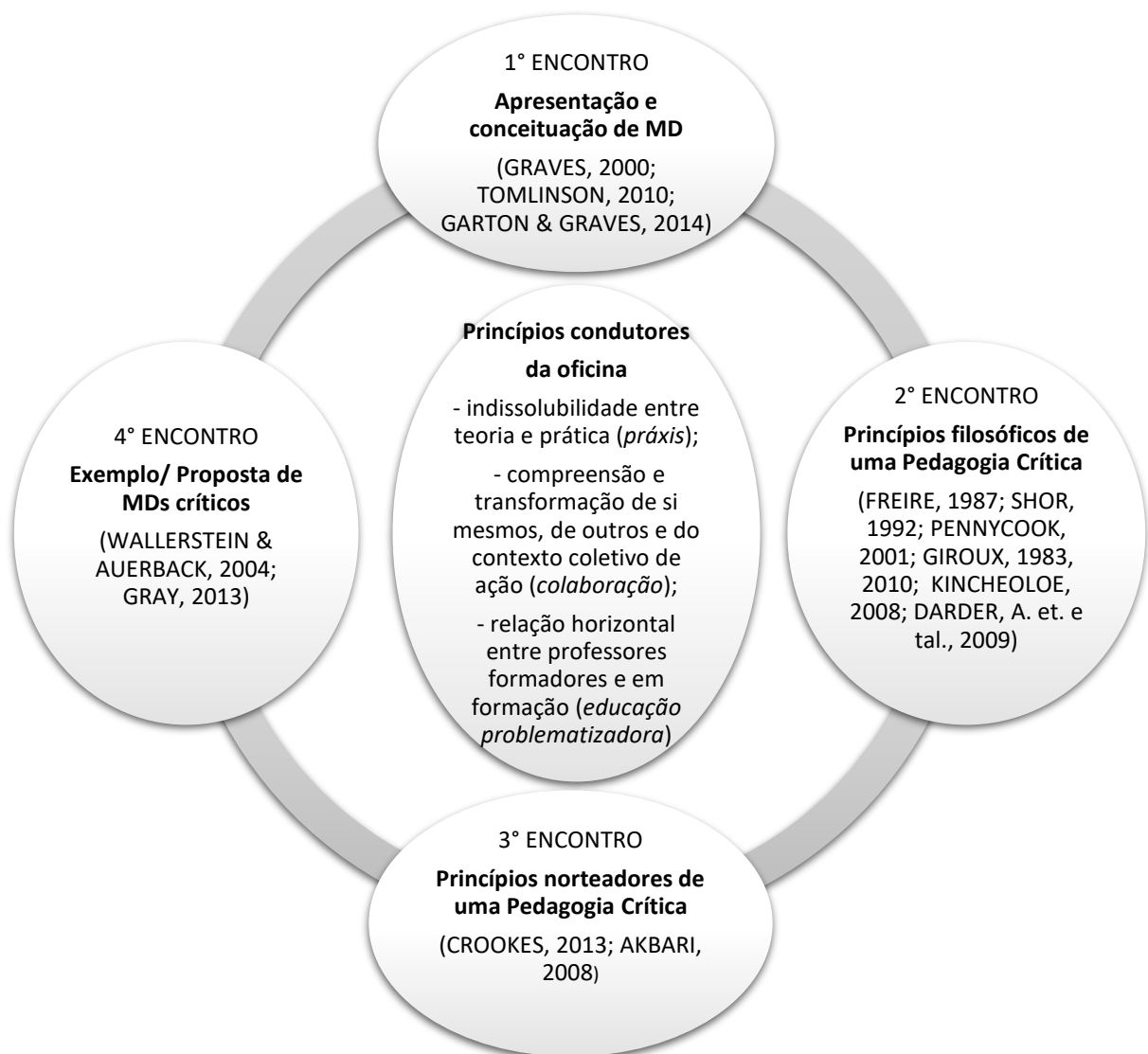


Figura 7 – Proposta de Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica (MONTENEGRO, 2022).

5.3.8 Relatórios de Estágio

Por fim, como último instrumento para a geração de dados, utilizei os Relatórios de Estágio (APÊNDICE F) produzidos pelos participantes no final do semestre 2019.2, no intuito de verificar reflexões pertinentes à experiência vivenciada por eles durante a prática de Estágio bem como os MDs elaborados para cada sequência didática. A instrução recebida por eles para a confecção desse relatório foi a inclusão de reflexões a respeito do ambiente (escola, comunidade), do planejamento de aulas incluindo justificativa a respeito dos MDs elaborados e suas motivações, assim como uma autoavaliação a respeito da sua atuação em sala de aula. Além disso, todos os MDs utilizados nas aulas deveriam estar anexados após cada plano de aula

É possível imaginar a diversidade de dados que se pretendeu interpretar e discutir. No entanto, essa diversidade não poderia deixar de ser contemplada diante da complexidade do fenômeno que, nessa pesquisa, pretendi compreender: a forma de pensar e agir de um professor em relação ao processo de elaboração e uso de MDs em seu contexto de atuação.

5.4 O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A natureza da pesquisa qualitativa é exploratória e emergente, ou seja, as questões da pesquisa se refinam na medida em que o processo investigativo avança, caracterizando-se por sua natureza complexa e não-linear. No entanto, a pesquisa qualitativa exige uma metodologia adequada a sua natureza, na qual instrumentos, procedimentos e interpretação dos dados interajam coerentemente.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador coleta os dados por meio dos instrumentos escolhidos, no entanto, os dados não falam por si, pois é necessário que eles sejam interpretados pelo pesquisador. Intuitivamente, o pesquisador procura encontrar ligações entre os dados coletados, ligações essas que sugiram algum tipo de padrão, de regra, e que possam se constituir como categorias de análise, no intuito de tentar responder aos interesses da pesquisa proposta.

De acordo com Croker (2009), todo pesquisador traz para a sua análise a sua subjetividade, sua visão de mundo, impactando nos resultados obtidos. A melhor forma de lidar com essa questão é optar pela triangulação dos dados, ou seja, coletar dados de formas diferenciadas e interpretá-los de forma combinada.

No próximo capítulo, apresento a interpretação e discussão dos dados. Para tal, foi realizada a triangulação com os dados gerados a partir dos instrumentos e procedimentos empreendidos nessa investigação.

6 O MEU OLHAR SOBRE OS DADOS E UM POUCO DE CONVERSA

Quero lembrar-lhes de que é este olho, mais o que a máquina com que ele olha, quem vê e percebe o que a mente procura compreender para si mesma e, depois, busca tornar cientificamente compreensível para os outros.

(BRANDÃO, 2003, p. 49)

Com o propósito de alcançar o objetivo desse trabalho e responder às perguntas de pesquisa propostas no início dessa investigação (Tab. 5), proponho uma interpretação e discussão de dados a partir de três categorias identificadas por mim ao longo da análise dos dados gerados em campo. Na busca por responder à pergunta ‘*quais as percepções dos professores de inglês em formação sobre educação linguística, em especial, sobre MDs*’, com o objetivo de conhecer o perfil dos participantes bem como suas percepções sobre aspectos da educação linguística, em especial MDs, apresento, preliminarmente, a categoria *Porque os professores ensinam como ensinam* (seção 6.1). Nessa categoria, identifico dois aspectos relevantes para essa questão: *o potencial das experiências* dos professores em formação, participantes da pesquisa (subseção 6.1.1) assim como as suas *percepções a respeito de MDs* (subseção 6.1.2).

Logo após, com a finalidade de responder à pergunta ‘*de que modo esses professores de inglês em formação fazem uso dos MDs em sala de aula durante a prática em Estágio Supervisionado?*’ e, também, à pergunta ‘*que princípios guiam os professores de inglês em formação na elaboração e uso de MDs durante a prática em Estágio Supervisionado?*’, com os objetivos de descrever de que modo os participantes usam os MDs em sala de aula e identificar princípios e/ou procedimentos na elaboração e uso de MDs, respectivamente, proponho a categoria *Princípios em ação na elaboração e uso de materiais didáticos* (seção 6.2). A fim de ilustrar a interpretação empreendida nessa categoria, discuto os dados gerados em campo em torno das três etapas da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004): *Estudando a realidade* (subseção 6.2.1), *Colocando a questão na mesa* (subseção 6.2.2) e *Promovendo ações transformadoras* (subseção 6.2.3).

Por fim, em vista de responder à pergunta *'de que maneira a compreensão do processo de elaboração e uso de MDs contribui para a formação do professor de inglês?'*, tendo como objeto averiguar possíveis contribuições desse entendimento para a formação do professor de inglês, proponho a categoria *Trajetória de uma professora em (trans)formação* (seção 6.3), na qual reflito sobre a minha jornada como professora (de)formadora e a importância desse caminho para a formação docente.

6.1 PORQUE OS PROFESSORES ENSINAM COMO ENSINAM

(...) é mais fácil seguir os caminhos velhos e batidos do que, depois de tomar um novo ponto de vista, achar o que está nesse novo ponto de vista envolvido e criar uma nova prática.

(DEWEY, 1997, p.20)

Para iniciar o processo investigativo, no intuito de compreender o modo como os professores de inglês em formação elaboram e usam MDs em sala de aula durante a prática de Estágio Supervisionado, optei por instrumentos que me ajudaram a conhecer melhor o perfil dos participantes, bem como as suas percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem e MDs. Essa decisão foi tomada por acreditar que o que pensam, sabem e acreditam os participantes sobre aspectos da educação linguística pode influenciar o modo como ensinam e as escolhas que fazem ao ensinar (ALMEIDA FILHO, 2008; BARCELOS, 2006).

Investigar o que pensam, sabem e acreditam os participantes, pode nos conduzir a uma maior compreensão desse processo, buscando pistas para entender por que os professores ensinam como ensinam, porque determinadas relações e interações se estabelecem no contexto de sala de aula. De acordo com Almeida Filho (2008), para produzir mudança no ensino de línguas nas escolas é preciso ir além das inovações metodológicas, de recursos audiovisuais ou das estruturas físicas das escolas. Um dos aspectos mais importantes para a mudança está no que ele chama de novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores. Segundo o autor, os professores agem em sala de aula de acordo com as concepções que trazem, com o que pensam, sabem e acreditam, de forma implícita, sobre os aspectos da educação linguística: língua, linguagem, ensino, aprendizagem,

MD, avaliação, etc. De acordo com Almeida Filho (2008), a abordagem de ensinar do professor, na qual o autor define como “uma filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.13), seria um dos principais fatores intervenientes nesse processo de ensinar e aprender uma LE.

Em consonância com Almeida Filho (2008), retomo um dos princípios norteadores da prática em uma perspectiva crítica elencados por Crookes (2013), na seção 2.3. Segundo o autor, a decisão do professor em aderir a uma pedagogia crítica de ensino é fundamental para que o ensino crítico aconteça. Essa decisão, que leva o professor a ter uma postura crítica em sala de aula, diz respeito as suas crenças e valores que podem surgir de suas experiências, sejam elas pessoais, formativas ou educacionais. Tanto para Crookes (2013) quanto para Almeida Filho (2008) essa postura do professor é a sua filosofia de trabalho ou filosofia de ensino.

Essa força que orienta as decisões e as ações dos professores, essa abordagem de ensinar, passou a ser amplamente estudada em LA. Portanto, é possível dizer que é de fundamental importância conhecer o que um professor pensa, sabe e acredita sobre os aspectos relacionados à educação linguística. No entanto, a relação entre as percepções dos participantes sobre os aspectos da educação linguística e suas ações em sala de aula é complexa, pois nem sempre uma influencia a outra. Podem existir fatores contextuais determinantes que moldam a prática dos professores em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 1996; BLATYTA, 1999; TUDOR, 2001; TUROLO-SILVA, 2014), por isso essas percepções devem ser confirmadas por meio de observação das ações realizadas em sala de aula pelo professor. Além disso, estudos mostram que as experiências anteriores de professores e alunos podem estar na origem do que pensam sabem e acreditam sobre os aspectos da educação linguística, mostrando que essas percepções e experiências se relacionam de forma muito próxima (DEWEY, 1997; FELIX 1999; BARCELOS, 2006; MICOLLI, 2010a). Portanto, analisar os fatores envolvidos no processo de ensinar e aprender é de suma importância para seu maior entendimento.

6.1.1 O potencial das experiências

No intuito de conhecer melhor os participantes da pesquisa, solicitei que escrevessem um relato sobre suas experiências com a língua inglesa no qual pude identificar, e confirmar durante a entrevista, experiências educacionais e profissionais (Tab. 6). As experiências educacionais dizem respeito as suas experiências com a aprendizagem da língua, onde

aprenderam inglês e de que forma. Já as experiências profissionais dizem respeito as suas experiências com o ensino da língua, quais oportunidades já tiveram de ensinar a língua, onde ensinaram inglês e de que forma. Dos sete professores de inglês em formação que participaram da pesquisa, seis estudaram em escola pública (Duda, Hugo, Joli, Mano, Tito e Vini) e um estudou em escola particular (Gabi). Portanto, podemos dizer que a maioria dos participantes da pesquisa estudou em escola pública. Além disso, dos um participantes, cinco tiveram a oportunidade de estudar em um curso de inglês, com exceção de Hugo e Mano. A única experiência que possuem em comum é o fato de terem sido alunos de inglês também no curso de formação na universidade. Na tabela 8, resumo as experiências dos participantes como alunos de inglês.

Experiências como alunos de inglês	
Escola Pública	Duda, Hugo, Joli, Mano, Tito e Vini - *exceção: Gabi (particular)
Curso de inglês	Duda, Gabi, Joli, Tito e Vini - *exceção: Hugo e Mano
Universidade	Todos os sete participantes

Tabela 8 – Experiências dos participantes como aluno de inglês

Em relação às experiências profissionais, ou seja, experiências como professor de inglês, dos sete participantes, apenas Tito nunca havia ensinado inglês. A sua primeira experiência estava sendo em Estágio Supervisionado. Dentre os locais onde essas experiências ocorreram, a maioria estava ensinando em cursos de inglês (Duda, Gabi, Joli, Mano e Vini). Hugo não tinha experiência em curso de inglês, apenas em uma escola particular. Gabi, além de ensinar em um curso de inglês, também ensinava em uma escola particular bilíngue. Além desses locais de ensino, três participantes da pesquisa haviam participado do PIBID, portanto possuíam experiência como professor de inglês em uma escola pública. Na tabela 9, resumo as experiências dos participantes como alunos de inglês.

Experiências como professores de inglês	
Escola Pública (PIBID)	Hugo, Mano e Vini
Escola particular	Gabi (bilíngue) e Hugo
Curso de inglês	Duda, Gabi, Joli, Mano e Vini
-	Tito

Tabela 9 – Experiências dos participantes como professores de inglês

Ao longo da interpretação dos dados, foi possível notar o potencial das experiências dos participantes em suas respostas. Ao analisar os dados daqueles que estudaram em escola pública (no caso, seis dos sete participantes), identifiquei quatro experiências negativas como aluno:

A minha experiência com a língua inglesa na escola não foi das mais desejáveis, já que, inicialmente, aprendíamos apenas vocabulário e pronúncia dessas palavras, além de uma música aqui ou ali. Quando cheguei ao ensino fundamental II, eu comecei a estudar a língua inglesa de forma um pouco mais linear e concreta, vendo estruturas gramaticais básicas (principalmente o famoso verbo “to be”) em alguns contextos soltos. Não havia material didático de inglês na escola em que eu estudava, então as professoras tinham que correr atrás para nos trazer materiais que suprissem essa falta. Ainda assim, eu sentia que aprendia muito mais jogando e lendo em casa, do que na escola.

(Duda – Relato de Aprendizagem)

Ao chegar no ensino fundamental (público, diga-se de passagem), encontrei com os mesmos assuntos por vários anos letivos seguidos e meu interesse vinha descaindo com o passar do tempo. (...) Lembro que tive um inglês completamente desmotivante no ensino médio, mas que não abalou minha determinação em continuar aprendendo mais a língua e desde então me prometi que se eu fosse professor de inglês, que eu não seria um motivo de desinteresse, mas um catalizador do aprendizado da língua.

(Mano – Relato de Aprendizagem)

Desde o ensino fundamental tive contato superficial com a língua inglesa, a escola que frequentei, assim como a grande maioria das escolas públicas não possuem uma estrutura que favoreça o ensino do inglês. Os assuntos eram repetitivos e focados na estrutura linguística. Na minha escola nenhum aluno reprovava por causa da disciplina inglês e as aulas aconteciam uma vez por semana.

(Tito – Relato de Aprendizagem)

Meu primeiro contato com a Língua Inglesa aconteceu no Ensino Fundamental II, na quinta série. Tínhamos duas aulas de 50 minutos durante a semana e basicamente tudo que era feito nas aulas envolvia tradução. Nessa série não havia nenhum outro tipo de atividade desenvolvida, além das longas listas de palavras a serem traduzidas, os jogos em grupos de quem traduzisse mais palavras ganhava, as atividades de tradução de letra de música nas quais o professor usava alguma coisa do Michael Jackson ou do Elton John.

(Vini – Relato de Aprendizagem)

A partir dos excertos dos Relatos de Aprendizagem desses participantes, nota-se uma descrença com o ensino de inglês na escola pública, assim como em outras pesquisas e publicações a respeito desse contexto educacional (JORGE, 2009; LIMA, 2011). É perceptível a desmotivação com as abordagens de ensino bem como os MDs utilizados: excesso de tradução por meio de listas de palavras, tradução de músicas de cantores conhecidos na grande mídia e exercícios gramaticais descontextualizados. A ausência de MD relatada por Duda já sinaliza para uma compreensão de MD como LD pois, logo em seguida, o participante relata que “as professoras tinham que correr atrás para nos trazer materiais que suprissem essa falta”.

Como é possível observar no relato de Mano, a sua experiência negativa com o aprendizado de inglês na escola pública o motivou a querer, um dia, poder oferecer um ensino de inglês diferente daquele que ele havia vivenciado, apontando para o potencial dessa experiência nas suas ações em um futuro próximo. Segundo Dewey (1997), toda experiência modifica aquele que a vivência, que por consequência, modifica as experiências subsequentes. Portanto, existe uma continuidade entre as experiências, sendo que as anteriores modificam as que se seguem. Para esse aspecto, Dewey (1997) deu o nome de princípio da continuidade. Dewey (1997) ainda propõe outro aspecto para as experiências. De acordo com o autor, a experiência não pode ser considerada apenas um fenômeno cognitivo, pois apesar de acontecer na mente de uma pessoa, ela é inseparável do meio em que é vivenciada, pois não acontece num vazio, num vácuo. Existe uma interação entre a pessoa que experimenta e o ambiente em que a experiência acontece, sendo que se entende por ambiente qualquer condição, situação, que possa interagir com as necessidades pessoais, desejos, intenções, capacidades e construir a experiência vivenciada. Para esse aspecto, Dewey (1997) deu o nome de princípio da interação. Os dois princípios propostos por Dewey (1997) se interceptam na medida em que a pessoa vivencia experiências consecutivas e as anteriores influenciam as seguintes, proporcionando uma interação constante entre a pessoa e o ambiente no qual a experiência é vivenciada.

A partir de uma experiência negativa com o aprendizado do inglês, Mano opta por proporcionar uma experiência positiva para outros alunos e torna isso uma realidade na medida em que se torna professor de inglês e tem experiências como professor. Apesar de ter tido ainda pouca experiência como professor em um curso de inglês (apenas seis meses), Mano havia participado como bolsista do PIBID por dois anos e teve a oportunidade de interagir no contexto público como professor de inglês. Durante a entrevista, o participante relata essa experiência:

Eu vim da escola pública e o ensino lá não é grande coisa. As aulas eram muito chatas... a professora não falava inglês, não trazia nada que a gente gostava, nada disso. Bem típico da escola pública, sabe? Ah, era horrível. Quando eu entrei no PIBID eu nem acreditei que dava pra fazer tanta coisa diferente disso... preparar atividades para aquela realidade, de alguma forma poder levar alguma coisa que fizesse sentido pra eles, falar inglês com eles... assim, claro, com limitação, mas tinha isso, sabe.

(Mano – Entrevista)

De acordo com Mano, a sua experiência como professor de inglês no PIBID o proporcionou uma nova visão a respeito do que podia ser feito com o ensino de inglês no contexto público, em especial, em relação ao tipo de conteúdo que poderia ser apresentado aos alunos, conteúdos que os motivasse e interagissem com a realidade deles.

Mano ainda passa por mais uma experiência que o faz refletir sobre o seu processo de se tornar professor de inglês. Como professor em formação, matriculado em Estágio Supervisionado, Mano teve a oportunidade, mais uma vez, de ensinar no contexto público, sendo um dos participantes que abraçou os princípios de uma pedagogia crítica em seu planejamento. Após a vivência da Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica, planejamento e prática na escola pública, Mano se manifesta durante a sessão reflexiva da seguinte forma:

Eu nunca tinha feito algo assim, foi tudo novo, bem desafio sabe? No PIBID foi desafio, agora foi desafio. Mas eu acho que é isso que vale a pena. Eu decidi pra mim que eu não ia ficar na mesmice do inglês da escola pública então, pô, foi a oportunidade perfeita pra fazer isso e ir além, sacou? Por isso eu abracei, e acho que todo mundo devia abraçar. Antes, isso pra mim seria de outro mundo por causa da forma que eu aprendi inglês, eu nunca ia pensar em fazer isso, de produzir os códigos, gerar mudança na vida dos meus alunos... claro que não foi fácil, me fez sair do meu comodismo, sacou? Também sei que não foi perfeito porque eu já penso em várias coisas que eu faria diferente. Mas é isso, eu acho que tem que ser assim mesmo.

(Mano – Sessão Reflexiva)

Mano traz novamente em sua fala as suas experiências anteriores, sinalizando para os princípios de Dewey (1997) em ação, ao ponto de já pensar em experiências futuras. Miccoli (2010a; 2010b) concebe experiência como processo, constatação que me levou ao dicionário em busca de esclarecimentos. De acordo com Ferreira (1999), é extensa a definição de processo, mas me pareceu interessante entender processo como o ato de ir por diante, como uma sucessão

de estados ou de mudanças, como uma sequência de estados de um sistema que se transforma. É animador ver que processo, de alguma forma, se relaciona com mudança e com transformação. Em Miccoli (2010b), vemos que a autora faz essa relação quando diz que as experiências, “por serem processos, abrem a possibilidade de mudança e transformação não apenas de quem relata, mas também, daquilo que é relatado” (MICCOLI, 2010b, p.29).

No entanto, é preciso aliar essas experiências ao processo reflexivo, caso contrário, será um grande desperdício para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Para a experiência ter significado é necessário que haja reflexão. Sem reflexão não há transformação. Dewey (1997) traz à tona essa questão quando associa experiência à tentativa, mostrando que sem o processo de tomada de consciência e reflexão daquilo que foi experienciado, a tentativa torna-se insignificante, não gerando transformação.

Os Relatórios de Estágio têm por objetivo fomentar a reflexão dos professores em formação após a vivência da experiência, possibilitando que eles relatem todos os aspectos desenvolvidos ao longo da sua prática em Estágio bem como façam uma autorreflexão sobre a experiência vivenciada. Em seu Relatório de Estágio, Mano narra:

Ao longo do Estágio, pensei algumas vezes que eu não iria dar conta de ensinar inglês de uma forma que eu nunca havia vivido em uma sala de aula. Apesar do desafio de experimentar uma nova abordagem, eu percebi que é isso que tem me feito ser um professor melhor e mais preparado para desempenhar a minha profissão.

(Mano – Relatório de Estágio)

Para o participante, parece que relatar a experiência vivida o fez perceber a importância das experiências em sua jornada, possibilitando-o notar que ele está se tornando um profissional mais bem preparado. De acordo com Miccoli (2010b), “o processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou” (MICCOLI, 2010b, p.29).

Outro participante que teve uma experiência negativa com o seu aprendizado de inglês na escola pública foi Tito. Logo no início do semestre 2019.1, Tito relata que sua experiência com a aprendizagem da língua foi superficial, repetitiva e focada na estrutura da língua. Para Tito, a escola em que estudou “assim como a grande maioria das escolas públicas não possuem uma estrutura que favoreça o ensino do inglês” (Tito – Relato de Aprendizagem). Um aspecto

decepcionante durante a sua experiência como aluno foi a constatação de que a disciplina não reprovava:

Eu não sinto que eu aprendi inglês na escola... era fraco, a professora não falava inglês com a turma e só tinha exercícios de gramática e assim, sem nenhum atrativo... Tipo assim, algo que fosse de interesse da turma, essas coisas... nada! Só gramática e sem nenhum contexto. Mas o pior não era nem isso porque quem quisesse corria atrás e aprendia o que desse, mas não reprovar? Aí eu já acho muito descaso... porque aí ninguém se interessava mesmo e ninguém estudava. Pra mim isso era um absurdo! Eu me revoltava com isso e estudava.

(Tito – Entrevista)

De acordo com Tito, parece que esse aspecto da avaliação deixou uma marca negativa em relação a aprendizagem de inglês na escola pública, mesmo assim ele continuou a estudar a ter um bom desempenho na disciplina. Por conta do seu interesse em aprender o idioma, Tito decidiu se matricular em um curso de inglês ainda durante o ensino médio, experiência que para ele foi bastante positiva e que o fez pensar em ser professor de inglês:

Aula de inglês não pode ser só exercício de gramática... foi assim quando eu estudei na escola pública. Mas curso de inglês é diferente. Foi aí que eu aprendi inglês de verdade. Os professores eram muito bons, eles preparavam tudo, a aula era organizada... tinha áudio, speaking, role play... a aula era motivante, a gente nem via a hora passar... eu comecei a pensar em ser professor de inglês aí, porque eu entendi o que um professor de inglês faz, o trabalho que eles tinham... porque aprender uma língua dá trabalho (risos)...

(Tito – Entrevista)

Tito parece fazer uma comparação entre duas experiências que teve enquanto aluno: o aprendizado de inglês na escola pública e o aprendizado de inglês no curso em que se matriculou. Enquanto a primeira foi considerada uma experiência negativa, a segunda parece ter sido marcante positivamente ao ponto de o fazer pensar em seguir aquele caminho profissional. Como aluno da escola pública, Tito experimentou a aprendizagem por meio de exercícios gramaticais, enquanto no curso de inglês, os MDs incluíam áudio e atividades nas quais era possível praticar as habilidades orais e auditivas.

Sobre as suas experiências profissionais, Tito estava vivenciando a sua primeira, e, como professor em formação matriculado em Estágio Supervisionado, essa experiência estava ocorrendo em uma escola pública. Apesar de ter tido uma boa experiência com a aprendizagem

em um curso de inglês, Tito relata ter tido muitas dificuldades com o contexto público em que estava inserido para vivenciar a sua primeira experiência como professor:

Ah... mas não dava pra fazer como eu queria... os alunos tinham muitas limitações, parece até que nunca tinham estudado inglês na vida...

(Tito – Sessão Reflexiva)

Quando a professora [formadora] falou, eu já sabia que eu não ia fazer [aderir à perspectiva crítica de ensino], porque ia ser impossível fazer isso na minha turma... não ia dar certo de jeito nenhum... eu tive a maior dificuldade de fazer que eles falassem uma frase!

(Tito – Sessão Reflexiva)

Mas se fosse em outro contexto eu até tentava... mas do jeito que tava lá era perda de tempo... porque nem o básico mesmo eles iam aprender.

(Tito – Sessão Reflexiva)

A partir dos excertos acima da participação de Tito na Sessão Reflexiva, é possível notar certa resistência dele em relação ao ensino de inglês na escola pública, a sua frustração em não encontrar alunos como ele gostaria que fossem e de manter uma abordagem que fosse mais adequada àquele contexto que, para ele, devia atender a um conteúdo básico. Para compreender melhor ao que Tito se referia, recorri às observações de aula para vê-lo em ação. Pelo que pude observar, Tito seguia uma abordagem com foco em gramática e tradução, não muito diferente do que os alunos estavam acostumados a ter com a professora regente (a professora da escola pública que recebia os estagiários). Tito também aderiu às estratégias e recursos utilizados pela professora de inglês que podem ser resumidos a: explicar o conteúdo gramatical a ser aprendido, colocar exemplos (descontextualizados) no quadro branco e propor um exercício gramatical também escrito no quadro branco para os alunos copiarem no caderno e fazerem. Essa sequência de ações em sala de aula parecia ser bastante comum entre os professores daquele contexto público visto que a escola procurava evitar custos com papel e impressão. Como já existia uma parceria com essa escola e a universidade, e por eu já conhecer bem a professora regente em questão, normalmente, no primeiro contato com os professores em formação ela sempre avisava para que, caso alguém fosse utilizar apostilas ou atividades impressas, que todos já trouxessem impressas de casa pois, a escola não podia arcar com esse custo.

Ao contrário de Mano, Tito aderiu à abordagem da professora regente, e não colocou em prática aquilo que ele gostaria de ter feito em sala de aula. Em suas reflexões finais, o participante narra:

Infelizmente não foi possível aplicar uma abordagem mais comunicativa como eu gostaria, muito menos seguir uma abordagem crítica proposta na Oficina de Materiais Didáticos que participamos. Por falta de recursos e limitação dos alunos com a língua, optei por uma abordagem gramatical. Depois de tantos anos, parece que não houve mudança na forma como o inglês é ensinado na escola pública. Mais uma vez, me deparei com as limitações que eu presenciei no meu tempo. Espero que um dia eu possa ver isso transformado.

(Tito – Relatório de Estágio)

Na sua narrativa, Tito expressa a sua frustração em não conseguir “aplicar uma abordagem mais comunicativa”, na qual ele pudesse privilegiar o uso de MDs que favorecessem o desenvolvimento da oralidade e audição, provavelmente, como na sua experiência positiva no curso de inglês em que estudou. O contexto em que Tito estava inserido pode ter sido fator na decisão de aderir ao formato de aula já estabelecido pela professora regente.

Como abordado anteriormente, a experiência como processo (MICCOLI, 2010b) requer uma sequência de experiências que proporcione mudanças e transformação. Tito estava vivenciando a sua primeira experiência como professor no contexto público, enquanto Mano já havia vivenciado uma experiência de ensinar inglês nesse contexto (PIBID) que o permitiu ver que era possível vivenciar e oferecer uma experiência positiva transformadora de aprendizagem de inglês na escola pública. Mano parecia saber que era possível ‘sair da mesmice’ do contexto público, enquanto Tito ainda não tinha tido essa oportunidade. Dos sete participantes, quatro aderiram à uma perspectiva crítica de ensino após a Oficina de MDs, dentre eles, Mano. Tito preferiu seguir a abordagem da professora regente da escola pública. Interessante mencionar que, durante a sessão reflexiva, os dois participantes tiveram o seguinte diálogo:

Tito: “As turmas são diferentes, não dá pra todo mundo abraçar a mesmo formato...”

Mano: “Não precisa ser o mesmo formato, mas é uma questão dos princípios... ter um norte, sacou? Eu quero que meus alunos pensem, se transformem... lutem pelos seus direitos. Principalmente na escola pública...”

Tito: Sim, mas se eles aprenderem inglês vão poder fazer muitas coisas e também lutar pelo que eles querem...”

Mano: Tá, mas do jeito que o ensino é lá? Só aprendendo o verbo ‘tóbe’? A gente acha que não dá porque não tenta... acaba fazendo igual ao que sempre foi... é por isso que nada muda...

Tito: Não sei se é tão simples assim não, cada um sabe a realidade que pega... é f*** ver o descaso com o ensino público, nada muda, não tem recurso pra nada e pra inglês pior ainda...

Mano: Brother, é porque você não viu o que a professora C. [professora do PIBID] fazia... eu vi que era possível fazer muita coisa depois do PIBID. Ah, brother, minha meta agora é fazer essa galera pensar e lutar... vou fazer do meu ensino uma arma, sacou? Vai ser minha contribuição pro mundo...

(Tito e Mano – Sessão Reflexiva)

Mano e Tito parecem estar buscando a sua filosofia de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2008; CROOKES, 2013) que, de acordo com Crookes (2013) pode ser fruto de experiências tanto pessoais, educacionais como profissionais. Segundo o autor, um dos princípios norteadores de uma pedagogia crítica é a *postura crítica ou de oposição do professor*. Para o autor, a sua decisão em aderir a uma pedagogia crítica diz respeito às suas crenças e valores, que podem surgir de suas experiências. Para ensinar a partir de uma perspectiva crítica, o professor precisa também possuir uma perspectiva crítica. A sua filosofia de trabalho tem implicações na sua prática de ensino. Enquanto Tito tende a uma orientação de ensino que privilegia uma abordagem comunicativa com foco na oralidade, Mano parece se orientar por ideais com foco em transformação social.

Os outros dois participantes que tiveram uma experiência negativa com a escola pública, Duda e Vini, também relataram aspectos da abordagem de ensino, como gramática descontextualizada e tradução, e sobre os MDs. De acordo com Duda, durante a sua experiência como aluno da escola pública “não havia material didático de inglês (...), então as professoras tinham que correr atrás para nos trazer materiais que suprissem essa falta” (Duda – Relato de Aprendizagem). Quando perguntei ao participante como eram esses materiais que as professoras traziam para a escola, Duda relata:

Ahh... era coisa simples. Quando não era só atividade no quadro, elas traziam uns handouts com exercícios de gramática, ou aquelas listas de verbos com o passado... e ainda com a tradução dos verbos também... me lembro bem disso, até porque era o que a gente usava pra estudar pra prova.

(Duda – Entrevista)

Perguntei ainda para Duda, o que ele achava do fato das professoras terem que trazer esses materiais para a escola:

Olha, eu acho errado não ter livro didático pra inglês, porque acaba que as professoras não tinham tempo de ficar preparando tudo... então acabava que os materiais não eram muito bons, assim, não tinha nada atrativo, assim mais criativo, tipo com imagens, som, essas coisas. A gente não falava inglês hora nenhuma, era só gramática e vocabulário.

(Duda – Entrevista)

De acordo com seus relatos, Duda caracteriza como simples e não muito boas as atividades que recebia e parece que, para ele, precisaria ter algo mais atrativo como a inclusão de imagens e som. O fato de o participante não poder desenvolver habilidades auditivas e orais não o agradava.

Além da experiência como aluno no contexto público, Duda estudou inglês em um curso que privilegiava a oralidade e que, segundo ele, utilizava um LD muito bom e adequado para a sua aprendizagem. Na sua descrição desse material, Duda relata que as unidades eram interessantes, sempre considerava as habilidades orais e que ele podia praticar a língua em sala de aula com os seus colegas:

Foi a melhor coisa que eu fiz. Eu não sei se eu estaria aqui hoje se eu não tivesse entrado nesse curso. Era bem diferente da escola que eu estudei. Aí sim, tinha um livro muito bom. As atividades eram interessantes, a gente fazia muito diálogo em grupo e trabalhava a oralidade.

(Duda – Entrevista)

A experiência de Duda como aluno do curso de inglês, além de oferecer a ele uma referência do que seria um bom MD, parece ter sido positiva ao ponto de o motivar a estar “aqui hoje”, finalizando a sua formação de professor de inglês. Mais uma vez, a habilidade oral aparece como um fator determinante para a experiência de Duda com o aprendizado da língua.

Em relação à sua experiência como professor, Duda ensinava em um curso de inglês a três anos. Quando pedi que ele descrevesse a abordagem que ele usava nesse curso, Duda disse que era comunicativa e que ele seguia o LD proposto pelo curso pois, considerava o livro adequado para o ensino da língua. No entanto, Duda sinaliza para as adaptações que ele considerava necessárias para seus alunos:

Às vezes, eu faço alguma adaptação de atividade porque eu já sei quem são meus alunos, então, por exemplo, como eles sabem que eu gosto muito de música, eles sempre me falam sobre o que gostam... tem até um aluno que quer ser músico, então a música acaba sendo um elo entre a gente. Então as vezes eu mudo alguma atividade de listening para alguma música que eu sei que eles gostam... aí eu vou vendo sempre alguma coisa pra acrescentar que eu sei que eles vão se identificar.

(Duda – Entrevista)

Duda, mais uma vez, aponta para a adaptação de LDs no intuito de atender às necessidades dos alunos. Em consonância com o seu relato, as respostas de Duda ao inventário sobre MDs (Tab.11), apresentado na subseção 6.1.2, indica que ele possui uma predominância do foco no aluno como orientação para elaboração de MD, no momento em que o participante optou pelas seguintes afirmações sugeridas no inventário: os MDs devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles; os MDs devem considerar as necessidades dos alunos fora da sala de aula, seus objetivos e metas e; os MDs devem contribuir na construção da autoconfiança dos alunos, atendendo as suas necessidades afetivas.

Ao analisar as suas ações em sala de aula no contexto público, como professor em formação, foi interessante constatar que uma das primeiras ações de Duda foi perguntar à professora regente se poderia aplicar uma análise de necessidades (Fig.8) com a sua turma para conhecer as suas preferências. A professora autorizou, e Duda conseguiu colocar em prática a sua intenção. Quando perguntei a Duda qual foi a sua intenção com essa ação, o participante relatou que era importante conhecer seus alunos e que, assim, ele poderia planejar uma aula que fosse mais interessante para eles. Nota-se que, na análise de necessidades proposta por Duda, não há uma preocupação com questões que superem as necessidades instrumentais, como sinaliza Crookes (2013). Conforme Crookes (2013), para que uma análise de necessidades seja crítica, ela precisa conter um interesse etnográfico, na busca pelo entendimento do aluno como um participante ativo de um contexto social amplo, imerso em questões políticas e culturais. O princípio da análise crítica de necessidades sugerida por Crookes (2013) dialoga com a fase da escuta na Abordagem Problematizadora de Wallerstein e Auerbach (2004), que funciona como o ponto de partida na identificação das temáticas geradoras a partir da vida dos alunos. De acordo com as autoras, a fase da escuta é mais do que uma análise de necessidades que se faz

antes de se iniciar um curso pois, é um processo contínuo que envolve professores, alunos e membros da comunidade.

Questionário	
1) Você gosta de estudar inglês? Sim () Não () Motivo: _____	
2) Que tipo de atividade você prefere? () exercícios gramaticais () jogos e músicas () em grupo () outra: _____	
3) Você estuda inglês em casa? Sim () Como? _____ Não ()	
4) Você tem hobbies? Sim () Qual? _____ Não ()	
5) Você trabalha? Sim () O que você faz? _____ Não () Usa inglês no trabalho? Sim () Para que? _____ Não ()	

Figura 8 – Análise de necessidades elaborada pelo participante Duda

No entanto, a intenção de Duda ao aplicar um questionário para sondar as necessidades dos alunos, parece ter sido motivada pelas adaptações de MDs que Duda poderia fazer para tornar a aula mais interessante para seus alunos. Na reunião realizada com a professora regente, além de perguntar se poderia aplicar um questionário para sondar as necessidades dos alunos, Duda também perguntou se havia algum LD à disposição do professor. Em seu Relatório de Estágio, Duda menciona o LD adotado pela escola:

Apesar de não utilizar o livro didático fornecido pela escola, aproveitei algumas ideias das unidades que correspondiam ao conteúdo gramatical solicitado pela professora M. [professora regente].

(Duda – Relatório de Estágio)

O LD a que o participante se refere é o livro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja meta principal é subsidiar a prática docente por meio da distribuição de coleções de LDs de diferentes editoras aos aprendizes da escola pública. O programa também avalia e disponibiliza gratuitamente obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à todas as escolas públicas sejam elas da rede federal, estadual ou municipal, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Na escola em que os participantes da pesquisa realizaram o Estágio Supervisionado, o LD adotado para o ensino médio era da coleção *Circles* (KIRMELIENE et al., 2016), que possui três volumes: 1º ano, 2º ano e 3º ano. De acordo com a resenha informada pelo *site* do PNLD:

A coleção, ao alinhar-se à visão sociointeracionista de linguagem, privilegia um ensino que supera a visão tecnicista da língua e que propicia discussões acerca de questões socialmente relevantes, ou seja, sua proposta pedagógica valoriza a capacidade crítica dos(as) estudantes. Essa posição teórica confere ao docente papel de mediador e dá centralidade ao(à) discente, com destaque para o seu lugar de ação, e ressalta a ideia de mutabilidade e maleabilidade da língua. Como uma das formas de tratar essa mutabilidade, a coleção dá destaque aos *World Englishes*, variedades da língua tanto como idioma nativo quanto como idioma estrangeiro. (FNDE, 2018, s/p)

É possível perceber a preocupação e o cuidado do programa em direcionar e auxiliar os agentes do processo de ensino e aprendizagem de língua com informações e conhecimentos adequados a respeito dos LDs avaliados e escolhidos para o ensino de inglês. Além disso, o programa se preocupa em oferecer várias coleções para cada disciplina, para que os agentes do processo possam analisar aquela que melhor se adequa às suas necessidades. No entanto, parece ainda existir nos LDs oferecidos pelo programa aspectos relacionados ao processo que não correspondem a expectativas do contexto.

De acordo com Duda, o motivo pelo qual ele não utilizou o LD da escola em suas aulas era o desnível entre o inglês dos alunos e o inglês contido no livro:

Eu queria ter usado o livro, mas infelizmente não dava. Os alunos não iriam acompanhar. Então eu adaptei algumas atividades que eu achei interessante pro nível deles e também que tinha a estrutura que eu queria.

(Duda – Sessão Reflexiva)

De acordo com o estudo *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, elaborado pelo Plano CDE para o British Council (2015) com o objetivo de compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil, abordando desde políticas públicas até as práticas cotidianas, constatou que, quase a maioria dos professores que ensinam inglês no nosso país, consideraram que o conteúdo dos LDs é mais avançado do que o nível de conhecimento que os alunos possuem de inglês, o que faz com que muitos não consigam usá-los como recurso para o ensino em sala de aula. Por meio de entrevistas e dinâmicas com gestores públicos, professores e coordenadores pedagógicos, com a finalidade de mapear as percepções dos diversos atores sobre o ensino de inglês no Brasil, o estudo ainda diz que, a maioria dos professores relatam a falta e a inadequação dos MDs, a escassez de materiais tecnológicos e/ou complementares como aparelhos de som, projetores, dicionários, ou jogos e ainda apontam para equipamentos tecnológicos disponíveis que precisam ser divididos entre todos os professores da escola, ou que estão sujeitos a defeitos e a falhas atrapalhando o andamento das aulas. A partir desse levantamento, o estudo conclui que o LD passou a ter um papel complementar no ensino de língua inglesa, sendo apenas um dos muitos recursos que os professores utilizam no processo de ensino e aprendizagem.

Por essa mesma senda, Siqueira (2010) argumenta que o LD não deve ser considerado um inimigo do professor por não contemplar aquilo que o professor considera adequado àquela turma específica, “mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico” (SIQUEIRA 2010,p.249). Diante disso, Duda utilizou o LD *Circles* (KIRMELIENE et al., 2016) para o 2º ano como um dos recursos disponíveis na tentativa de colocar em prática a sua abordagem, que parecia ser focada no aluno com destaque para a oralidade. Ao comentar sobre a sua experiência como professor em formação na prática em Estágio, Duda se diz surpreendido com o que conseguiu realizar:

Os alunos tinham suas limitações com a língua, mas eu consegui trabalhar a oralidade com eles... eu via que alguns ficavam rindo na hora de pronunciar uma palavra e tal, mas eu acho que aula de inglês que não tem speaking não é aula de inglês. Então eu insistia... tipo, eu aproveitava um momento de warm up ou de apresentação de vocabulário e me surpreendi como dava certo.

(Duda – Sessão Reflexiva)

Apesar de Duda se deparar com limitações para colocar em prática aquilo que ele acreditava ser “aula de inglês”, o participante tomou a decisão de insistir e colheu os frutos: se sentiu satisfeito com o que realizou. Em momentos oportunos, Duda soube inserir aspectos que considerava importantes para a aprendizagem dos seus alunos. Diferente de Tito, que não possuía ainda nenhuma experiência como professor de inglês, Duda não se rende às dificuldades encontradas, mas parece buscar meios para realizar o que acredita: interage com a professora regente, faz as perguntas certas para sondar as suas possibilidades, reconhece momentos oportunos para inserir mudanças na realidade encontrada. Duda parecia ter mais recursos pedagógicos e didáticos do que Tito, o que lhe permitiu trilhar um caminho mais sólido para atingir o seu objetivo.

No entanto, ao contrário de Mano, Duda não adere a uma perspectiva crítica de ensino. Apesar de ter participado da Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica, Duda sempre permaneceu muito resistente aos princípios de uma pedagogia crítica. Durante a Oficina, Duda costumava questionar sobre quais seriam os momentos em que os alunos iriam falar inglês. Apesar de ter sempre em mente a importância de levar em consideração às necessidades dos alunos, quem eles eram, o que faziam e gostavam, Duda não parecia ter em mente necessidades além das instrumentais, ao ponto de atender ao princípio da análise crítica de necessidades (CROOKES, 2013). Como princípio orientador de sua prática, a tendência para uma abordagem que privilegiava a oralidade e o foco no aluno o surpreendeu, e o fez acreditar que era possível inserir essa habilidade no contexto público:

Essa experiência em Estágio Supervisionado me fez refletir sobre o ensino de inglês na Escola Pública e desfazer a crença de que é impossível desenvolver as quatro habilidades da língua nesse contexto.

(Duda – Relatório de Estágio)

O último participante a ter uma experiência como aluno negativa na escola pública foi Vini, que relatou a tradução como o foco da abordagem de ensino vivenciada nesse contexto. Além dessa experiência como aluno, Vini também estudou inglês em um curso que seguia a metodologia audiolingual, considerada por ele uma experiência positiva:

Por eu ter estudado na escola pública, eu precisei me matricular em curso de inglês pra realmente aprender inglês... então entrei no **** [nome do curso de inglês] e fiquei lá até entrar na **** [nome da universidade]. Aí, aqui, eu consegui acompanhar as aulas em inglês.

(Vini – Entrevista)

Muito semelhante a Duda, Vini também tende a uma abordagem com foco no aluno e com destaque para a oralidade. Além de se referir a uma experiência como aluno negativa com ênfase em tradução (na escola pública) e uma experiência como aluno positiva com destaque para a oralidade (curso de inglês), Vini era professor de um curso de inglês a dois anos que, segundo o participante, era comunicativo. No entanto, essa não era a única experiência como professor que Vini possuía. Por dois anos, Vini foi bolsista do PIBID, possibilitando ao participante interagir como professor no contexto da escola pública. Ao falar sobre essa experiência, Vini aponta para uma transformação no seu modo de ver o ensino de inglês nesse espaço/ambiente:

Era bem interessante poder preparar as aulas e ver o resultado nos alunos, como eles interagem com as atividades e gostavam do que a gente preparava... parece que eles percebiam que tinha gente interessada neles... não sei se eles já eram assim por causa da professora C. [professora do PIBID], que era bem atenciosa com eles e amiga deles... mas eu não tive isso na escola pública, esse sentimento de que aquilo tinha sido preparado pra mim... foi importante eu ter participado porque eu pude ver que tem professor que se dedica e que eu também posso me dedicar.

(Vini – Entrevista)

Apesar de o participante não ter tido uma boa referência de professor de inglês no contexto público, Vini, assim como Mano, parece ter tido uma experiência transformadora como professor no PIBID, dando-lhe uma nova visão sobre o que era possível realizar naquele contexto.

Após a sua prática como professor em formação em Estágio, na qual teve a oportunidade de retornar à escola pública como professor de inglês, Vini reflete sobre essa experiência e faz memória da sua experiência no PIBID:

Foi muito bom ter abraçado uma abordagem crítica. Deu um pouco mais de trabalho porque eu tinha que começar do zero, eu não tinha o material pronto..., mas também foi assim quando a gente tava no PIBID. A gente precisou entender primeiro qual era a realidade daquele local, e conhecer os alunos, pra então preparar o material...

(Vini – Sessão Reflexiva)

Vini aponta para uma satisfação em ter aceitado o desafio de ensinar a partir de uma perspectiva crítica, ao mesmo tempo em que relaciona essa experiência com a do PIBID, no sentido em que precisou “entender primeiro qual era a realidade daquele local”. A proposta do PIBID era proporcionar para aquele contexto uma abordagem de ensino intercultural, com o objetivo de promover uma oportunidade de apreciar similaridades e diferenças entre a sua própria cultura e as culturas estrangeiras (CORBETT, 2003). A busca era por encontrar caminhos para o desenvolvimento da interculturalidade, indo além da competência linguística, rumo à competência intercultural (BYRAM, 2001), ou seja, um terceiro espaço, no qual se torna possível o respeito e a interação com outras culturas, adquirindo uma maior consciência crítica e compreensão da sua própria língua e cultura. Promover uma experiência intercultural no ensino de língua significa oferecer a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre sua própria língua e cultura e desenvolver uma consciência crítica a respeito de outros povos, suas vidas e suas culturas.

Em seu Relatório de Estágio, Vini descreve o que parece ter sido o foco da sua abordagem de ensino como professor em formação em Estágio Supervisionado:

É importante conhecer a cultura local dos alunos e o modo como vivem para que o ensino de inglês seja instrumento de transformação na vida deles.

(Vini – Relatório de Estágio)

Uma das ações que gostaria de poder ter realizado em Estágio era ter tido a oportunidade de conhecer melhor a vida dos alunos e suas realidades. Apesar de ter convivido durante um ano letivo com a turma, eu ainda não sabia muitas coisas sobre meus alunos. Durante a minha prática, entendi que o ensino de inglês deve se aproximar de quem aprende para que se alcance alguma transformação.

(Vini – Relatório de Estágio)

A realidade dos alunos, ou seja, a sua cultura, o modo com que vivem, parece ser importante para nortear a prática de Vini. Um dos princípios norteadores da prática que estudamos durante a Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica foi basear o ensino na cultura local dos seus aprendizes (AKBARI, 2008). De acordo com o autor, esse princípio permite que oportunidades de reflexão sejam dadas aos alunos sobre sua própria cultura pois, só assim serão capazes de comunicar seus próprios valores culturais e expressar suas identidades na interação com outros povos. Apesar da semelhança com a noção de competência intercultural (BYRAM, 2001), Akbari (2008) diz que, tomar como ponto de partida a cultura local dos alunos permite não apenas desenvolver a competência intercultural, mas possibilitar que os alunos pensem sobre os diferentes aspectos da cultura em que vivem e encontrem formas de promover mudanças na sociedade onde eles identificarem esta necessidade. A transformação social, um dos objetivos de uma pedagogia crítica, pode ser alcançada, segundo Akbari (2008), se forem criadas oportunidades em sala de aula para discussões e reflexões a respeito de todas as realidades culturais dos alunos, sejam elas conflituosas ou não, para que sejam abordadas de forma crítica.

Dos quatro participantes que tiveram uma experiência negativa como aluno de inglês na escola pública dois não aderiram ao desafio de colocar em prática uma perspectiva crítica de ensino (Tito e Duda). Enquanto Tito se frustra por não conseguir colocar em prática a sua abordagem de ensino, estabelecendo uma relação negativa com a sua experiência de ensino como professor em Estágio, Duda ressignifica a sua crença negativa em relação à impossibilidade de ensinar a habilidade oral na escola pública, estabelecendo uma relação positiva com a sua experiência em Estágio. Tito não tinha tido ainda nenhuma oportunidade de ensinar e viver um processo de ressignificação de sua prática. Dos dois que aderiram ao desafio de colocar em prática uma perspectiva crítica de ensino, Mano, reforça os seus ideais de transformação solidificando a sua filosofia de trabalho como missão, enquanto Vini fortalece o seu entendimento a respeito da importância da cultura local dos alunos para o ensino de inglês. Os dois haviam tido a oportunidade de vivenciar uma experiência transformadora no contexto público (PIBID), além de terem outra experiência de ensino em curso de inglês.

Além dos 4 participantes que tiveram uma experiência negativa como aluno da escola pública, dois tiveram uma experiência positiva: Hugo e Joli. Em seu Relato de Aprendizagem, Hugo descreve como foi rica a sua experiência como aluno da escola pública:

Por volta dessa época, já tinha aulas de inglês na rede pública de ensino e, por conta dessa afinidade com a língua, era sempre o mais interessado na matéria de inglês, visto que vários professores me davam livros de presente e isso me ajudava a adquirir vocabulário. A aula de inglês era o momento mais esperado da semana.

(Hugo – Relato de Aprendizagem).

Ao longo do seu relato, Hugo expressa a sua paixão pela língua inglesa, uma “afinidade com a língua”, o que o motivava a gostar das aulas e a se relacionar bem com os professores de inglês. Já na escola pública, Hugo manifestava o seu desejo de ensinar o idioma, e teve a oportunidade de dar os seus primeiros passos rumo ao seu anseio:

Durante o ensino fundamental 2, assumia as lideranças em sala e monitorias – especialmente as de inglês – e tinha demasiada importância no conduzir das aulas, onde ajudava meus mestres com traduções ou auxiliando os colegas também. Desde então, eu sabia que eu queria ser professor de inglês.

(Hugo – Relato de Aprendizagem)

O entusiasmo de Hugo com a língua inglesa, que o levou a estabelecer uma experiência positiva como aluno da escola pública, reforçou no participante o desejo de seguir a profissão de professor de inglês, apesar de reconhecer suas deficiências em relação à habilidade oral:

No entanto, durante essa fase eu tinha um conhecimento básico sobre as quatro skills – um pouco menos de speaking porque não havia com quem praticar, a não ser com músicas. Os professores que eu tive não focavam nessa habilidade, então eu procurava outras fontes de aprendizagem por conta própria.

(Hugo – Relato de Aprendizagem)

Apesar de não ter tido a oportunidade de desenvolver a oralidade na escola pública, Hugo não se rendeu à limitação que encontrou em seu contexto formador, mas buscou “outras fontes de aprendizagem” para sanar a deficiência que o incomodou. Ao contrário de outros participantes que tiveram uma experiência negativa como aluno da escola pública, aparentemente, por conta de não terem tido uma experiência com uma abordagem que privilegiasse a oralidade, Hugo não permitiu que esse fato o decepcionasse e seguiu firme na sua paixão pelo idioma, buscando alternativas para a sua necessidade.

Um dos aspectos que se sobressai no relato de Hugo é a importância da aprendizagem da habilidade oral durante o curso de formação de professores:

Acredito que cheguei à faculdade com um nível intermediário das três skills e a necessidade de me comunicar em inglês por causa dos colegas me forçou a desenvolver a quarta skill de forma abrupta. Em apenas 1 ano (e meio, talvez) de **** [nome da universidade] eu já conseguia me comunicar e apresentar seminários tranquilamente, creio eu.

(Hugo – Relato de Aprendizagem)

A habilidade oral, assim como para os outros participantes, aparece no relato de Hugo como uma habilidade muito importante para a sua realização enquanto aluno de inglês. Apesar de não ter sido aluno de curso de inglês, apenas na escola pública, Hugo relata a sua experiência como aluno de inglês na universidade com bastante entusiasmo, relacionando essa experiência com a sua experiência como professor de inglês:

Quando eu estou lá na sala de aula eu sempre me lembro dos meus professores, tanto da escola pública, como da **** [nome da universidade]. Agradeço por sempre ter tido bons professores e que me motivaram a ser o que sou hoje.

(Hugo – Entrevista)

Hugo possuía duas experiências como professor de inglês: professor de uma escola particular e outra como bolsista do PIBID. Como professor da escola particular, Hugo ensinava para pré-adolescentes em uma comunidade de baixa renda. Ao falar sobre essa experiência, Hugo relata:

Eu já tô lá tem 4 anos... eu entrei como auxiliar de professor então eu ficava na sala com o outro professor de inglês. Ele me pedia para levar umas atividades mais comunicativas tipo jogos, músicas... que tivesse a ver com o que ele tava ensinando. Quando era música eu tentava levar alguma letra que tivesse a ver com a realidade deles e que fosse motivante pra eles... teve uma vez que eu quis levar um rap mas o professor não gostou então não pude usar... ele só queria que fosse música da Disney ou bem conhecida. Aí depois de 2 anos resolveram me colocar como professor mesmo, então eu passei a ter mais liberdade na preparação das aulas.

(Hugo – Entrevista)

Enquanto o professor ensinava a estrutura gramatical, Hugo ficava responsável por levar atividades mais lúdicas e interativas, que oportunizavam o desenvolvimento da oralidade. Hugo demonstrava um interesse genuíno por seus alunos, buscando algum tipo de contextualização do que ele ensinava com a realidade dos seus alunos. Já como professor da escola, Hugo fala sobre essa experiência:

Olha, a escola não adota um livro específico para o ensino de inglês, então eu preciso preparar o material e deixar na secretaria para imprimir pros alunos... Dá trabalho, mas eu gosto porque eu não fico preso a nenhum livro. Então eu sempre levo atividades que tem a ver com a vida deles... e depois do PIBID então... mais ainda!

(Hugo – Entrevista)

Hugo traz à tona a sua experiência do PIBID como uma referência positiva na sua formação. Essa experiência em sua vida parece ter sido transformadora para a sua prática:

Eu já tinha o desejo de fazer algo mais direcionado para os meus alunos e que gerasse uma transformação na vida deles... ensinar inglês somente a estrutura gramatical eu acho sem graça, sem um propósito... e fica desmotivante para o aluno também. No PIBID a gente tinha um propósito de conhecer mais a cultura deles e preparar atividades que faziam eles se questionarem. Eu sempre quis fazer isso.

(Hugo – Entrevista)

Para o participante, o ato de ensinar inglês precisava de um “propósito” que extrapolava o linguístico-gramatical e que promovesse motivação em sala de aula. Hugo, foi um dos quatro participantes que aderiu a uma perspectiva crítica de ensino durante a prática em Estágio, levando-o a constatar a importância desse propósito:

Era isso que tava faltando na minha prática. Depois da oficina eu tive certeza que eu queria abraçar essa abordagem. Tem tudo a ver comigo e com o que eu quero fazer em sala de aula. Eu nunca achei que esses personagens e situações que a gente vê nos livros representassem os meus alunos e quem eles são. É sempre enfiando de goela abaixo uma situação que pra eles não significa nada. Essa liberdade de poder extrair deles o que é significativo pra eles e transformar em material didático foi tudo. Eu não sei ainda como eu vou fazer lá na escola, mas eu quero poder fazer isso na minha sala de aula.

(Hugo – Sessão reflexiva)

Mas gente, em que livro vocês vão encontrar uma discussão sobre classe social por exemplo? Ou sobre o que eles tão vendo todo dia? Teve um dia que eles começaram a falar sobre pobreza, os mendigos que eles viam na rua... então isso virou uma aula! Pense aí? Que livro vai mostrar um pobre pedindo esmola no sinal? Jogado na esquina? Não tem como!

(Hugo – Sessão reflexiva)

Hugo parece ter tido uma experiência positiva em sua prática em Estágio abraçando uma perspectiva de ensino ao ponto de querer introduzir essa mesma perspectiva no seu contexto profissional de ensino na escola particular. Na condição de professor que adere a uma perspectiva crítica de ensino, Hugo encontra “liberdade” no que se refere aos temas das aulas bem como na preparação do material didático. Pessoa e Borelli (2011) apontam para a atuação do professor como um agente crítico transformador possibilitando questionamentos em suas aulas que contribuam para a produção de novos significados na construção de um mundo em busca de justiça social e equidade. De acordo com as autoras, é justamente na escolha das temáticas que reside a possibilidade de agir como agente de transformação, optando por abordar “conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual” (PESSOA; BORELLI, 2011, p.25).

O segundo participante que teve uma experiência positiva como aluno da escola pública foi Joli. Ao descrever a vivência dessa fase de sua vida, Joli relata:

Ah eu gostava das aulas de inglês... eu sempre quis aprender inglês então eu aproveitava cada minuto da aula. Foi minha base, sacou? Tudo que o professor mandava fazer eu fazia... ele dizia que eu era um consumidor das aulas dele... (risos).

(Joli – Entrevista)

Joli tinha grande interesse em aprender inglês e aproveitou a oportunidade que tinha na escola pública para estudar o idioma. Alguns anos depois teve a experiência de ser aluno de um curso de inglês com foco na oralidade:

No **** [nome do curso de inglês] a gente falava mais a língua... tinha todo tipo de atividade, com som, vídeo... o professor fazia role play... tinha bastante speaking. Como eu tinha uma boa base, era tranquilo pra mim. Foi logo nessa época que me convidaram para trabalhar em um hotel então eu podia praticar bem meu inglês.

(Joli – Entrevista)

A sua experiência como aluno de inglês da escola pública aliada ao seu interesse em estudar o idioma, proporcionou a Joli uma “boa base” sobre a língua inglesa para desenvolver a sua oralidade durante o curso de inglês. De acordo com o participante, a oportunidade de trabalhar com o idioma também o ajudou a desenvolver melhor essa habilidade.

Como professor de inglês, Joli tinha um ano de experiência. Ele ensinava em um curso preparatório para o vestibular, no entanto, Joli relata um certa insatisfação com esse trabalho:

Assim, eu preciso trabalhar, então eu aceitei esse trabalho. Mas eu não faço o que eu quero fazer... é muito técnico, sacou? Bem gramática mesmo, bem focado nos exercícios de vestibular.

(Joli – Entrevista)

Quando eu perguntei o que Joli gostaria de fazer, o participante respondeu que queria poder desenvolver todas as habilidades com seus alunos e proporcionar outros tipos de atividade que não fossem apenas focadas em gramática:

Eu queria aplicar outras atividades com speaking, listening, levar músicas, coisas que fossem do interesse deles... mas eu sei que ali eles precisam focar no vestibular. Mas as vezes um e outro aluno me procura e vem falar inglês comigo... dá pra perceber que eles se interessam...

(Joli – Entrevista)

Durante a prática em Estágio, Joli sempre parecia muito interessado em conhecer bem seus alunos e o contexto em que estavam inseridos. Ele, constantemente, me procurava para avaliar seus planos de aula e ouvir a minha opinião. Durante a Oficina de MDs, Joli fazia muitas perguntas e foi um dos participantes que aderiu a uma perspectiva crítica de ensino:

A minha única experiência como professor é em um cursinho pré-vestibular então eu queria muito essa oportunidade que eu tive aqui. Foi muito transformador pra mim essa experiência. Eu nem pensava em fazer algo do tipo... elaborar materiais críticos, discutir questões sociais com meus alunos... dava pra ver que eles viam outro sentido na aula. Teve um dia que tinha uns alunos passando na porta e ficaram ouvindo a discussão... (risos). Agora eu sei que precisa ter toda uma revisão do programa, pra abarcar tudo que eles precisam aprender, incluindo essas questões, sacou?

(Joli – Sessão reflexiva)

A experiência de Joli é descrita por ele como transformadora para a sua prática docente. No entanto, ele reconhece que precisa haver algum tipo de adaptação no currículo escolar para que essas questões sejam incluídas pois, é preciso “abarcando tudo que eles precisam aprender”, recordando que existe um conteúdo obrigatório a ser dado pois, futuramente, eles serão cobrados:

O vestibular não perdoa, é eliminatório e pronto. Vai passar quem tiver bem-preparado. Essa galera que tá no cursinho fica horas fazendo exercício de gramática pra decorar mesmo as estruturas. Não dá pra ficar discutindo questão social na aula de inglês... mas na escola pública? Eu acho que precisa sim até porque ajuda no interesse pela aula, porque os temas têm a ver com eles.

(Joli – Sessão reflexiva)

Joli reconhece que a sua experiência como professor de inglês diz respeito a um contexto de ensino instrumental, no qual os alunos possuem uma necessidade específica. Ao mesmo tempo, Joli afirma que, no contexto público, uma perspectiva crítica de ensino pode ajudar os alunos a se interessarem pela aula, visto que as temáticas interessam aos alunos. Mais uma vez vemos a importância das temáticas geradoras (FREIRE, 1987) na fala dos participantes, indicando que esse aspecto promove o interesse dos alunos.

Por último, apresentamos as experiências de Gabi, a única que não estudou em escola pública, no entanto, também possui uma experiência negativa como aluna de inglês. De acordo com a participante:

Apesar de ter estudado em uma escola muito boa, eu não gostava das aulas de inglês, pois a professora não falava inglês em sala de aula e a maioria dos exercícios eram gramaticais. Como eu já estudava em um curso de inglês, eu não me interessava muito pelas aulas da escola.

(Gabi – Relato de Aprendizagem)

De acordo com Gabi, as aulas da escola não eram interessantes por não desenvolver a oralidade e focar excessivamente em atividades gramaticais. A sua experiência como aluna de inglês em um curso, no entanto, foi bastante positiva:

Eu lembro que eu entrei no ***** [nome do curso de inglês] ainda bem nova e estudei lá muito anos... tenho várias amigas que fiz lá... era tipo ir pra escola. Eu adorava ir pro ***** [nome do curso de inglês], adorava as aulas... super

comunicativas, bem divertidas, tinha muita interação com os alunos... eu acho que muito do que eu faço hoje tem a ver com essa experiência.

(Gabi – Entrevista)

A experiência de Gabi como aluna de inglês nesse curso parece ter sido positiva ao ponto de nortear a sua prática de hoje. Gabi era professora a três anos em um curso de inglês onde ensinava pré-adolescentes e, além disso, era professora assistente em uma escola bilíngue a um ano, onde ensinava crianças:

O que eu mais amo agora é ensinar na escola... mesmo sendo assistente eu tenho muita liberdade pra fazer várias atividades com as crianças e elas amam. Dá muita satisfação vê a alegria delas falando uma palavrinha em inglês... (risos). É bem diferente de ensinar no curso, sabe, porque eu não tenho assim...muita referência de ensino com criança... porque lá no *****[nome do curso de inglês que ela estava ensinando] eu sempre me lembro do meu curso, de como os meus professores faziam em sala, das atividades... e também daqui da *****[nome da universidade], eu uso várias dicas de *****[nome de uma professora de inglês da universidade] na minha aula... (risos).

(Gabi – Entrevista)

É possível notar na fala de Gabi que a sua experiência como aluna de inglês no curso que gostava é bastante significativa para a sua prática, ao ponto de servir como uma referência, um norte para as suas ações em sala de aula.

Ao longo de sua prática em Estágio, Gabi parecia bastante desmotivada com o contexto do ensino público. Apesar da sua motivação inicial e na tentativa de prover materiais interessantes para os seus alunos, Gabi frequentemente relatava a limitação dos alunos e o desinteresse deles pelas aulas. No entanto, as limitações encontradas por ela não a impediram de buscar uma alternativa para ensinar naquele contexto. Quando iniciamos o segundo semestre com a Oficina de MDs, Gabi optou por não aderir a uma perspectiva crítica de ensino e permaneceu seguindo a mesma abordagem que ela definiu para a sua prática:

A abordagem, portanto, não apenas propõe enxergar a gramática como estrutura, ou uma série de estruturas, mas também vê-la como uma língua viva em que a forma é aplicada e está relacionada ao uso e possui um significado. Dessa forma, dentro do estudo gramatical também seria possível trazer para o ensino uma função comunicativa que carrega e transmite seu significado por meio de uma estrutura e do estudo de palavras.

(Gabi – Relatório de Estágio)

Gabi oferece uma descrição sobre a abordagem que ela considerou adequada ao contexto de ensino que encontrou. Mesmo depois da Oficina de MDs críticos, Gabi prefere permanecer com a abordagem por ela escolhida:

Eu achei interessante, mas eu não sei se eu aplicaria essa abordagem [perspectiva crítica de ensino] na minha sala algum dia... o que eu fiz foi aplicar uma abordagem que mistura gramática com vocabulário e... contextualizando a gramática... tipo, eu sempre tinha um tema e, a partir daí, eu trabalhava a gramática e o vocabulário daquele tema. Pra mim deu super certo...

(Gabi – Sessão reflexiva)

Gabi não adere a uma perspectiva crítica de ensino e descreve a abordagem que decidiu utilizar no ambiente em que encontrou. Ao explicar a sua abordagem durante a sessão reflexiva, Hugo questionou sobre os temas que Gabi tinha trabalhado em sala de aula e iniciaram um diálogo:

Hugo: Mas qual eram os temas?

Gabi: Ah, ... teve Free time activities, Food and drinks e Professions...

Hugo: Sim, mas você levou as atividades, discutiu? Porque tipo, se eu fosse falar sobre profissões hoje, eu com certeza levaria profissões que são diferentes, pra gerar alguma discussão... tipo as privilegiadas, as não-privilegiadas...

Gabi: Teve isso ... por exemplo, eu apresentei algumas profissões mais privilegiadas tipo médico, advogado, e tinha também, gari, porteiro... até porque eu sabia que tinha na sala um menino que o pai era porteiro...

Hugo: Mas teve discussão sobre essas diferenças na sociedade? Como essas profissões são vistas de forma diferente?

Gabi: Não... não sei se eu concordo que o professor de inglês tem que fazer isso não... eu não me sinto confortável em fazer isso... não sei... eu acho que todos devem estar representados, mas não dá pra discutir, ainda mais que é em português e não dá tempo... eu ia perder a aula toda nisso...

Hugo: mas é porque tem que preparar e organizar o tempo... tipo já levar o código pra discutir e daí vai apresentando o vocabulário e tal... eu passava sempre exercício pra casa e eles faziam...

(Gabi e Hugo - Sessão Reflexiva)

É possível notar mais uma vez que a postura crítica do professor (CROOKES, 2013) ou a sua filosofia de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2008) é de grande importância para direcionar a prática do professor. Senão há uma postura crítica, dificilmente haverá ensino crítico.

A partir do levantamento das experiências dos participantes com o processo de ensino e aprendizagem de inglês, apresento duas considerações: (a) *experiências formativas- reflexivas ao longo do curso de formação são significativas para promover mudanças no que pensam, sabem e acreditam os participantes;* e (b) *as limitações do contexto são vencidas por participantes que possuem mais recursos didáticos-pedagógicos decorrentes de experiências de ensino.*

A primeira consideração diz respeito a duas experiências tidas como formativas-reflexivas e que se sobressaíram nos dados: a participação no PIBID e a Oficina de MDs. Dos quatro participantes que aderiram a uma perspectiva crítica de ensino (Mano, Vini, Hugo e Joli) após a Oficina de MDs, três participaram como bolsistas do PIBID e relataram a importância dessa experiência em suas vidas ao ponto de gerarem transformação ou ressignificação de suas percepções a respeito da educação linguística. Joli, o único que não foi bolsista do PIBID e que aderiu a uma perspectiva crítica de ensino após a Oficina de MDs possuía uma grande desejo de poder ensinar fora do contexto instrumental, visto que a sua única experiência havia sido em cursinho pré-vestibular. Similarmente, a Oficina de MDs, experiência vivida durante a prática de Estágio, se revelou transformadora para os quatro participantes que aderiram à proposta de trabalhar com MDs críticos em sala de aula.

A segunda consideração diz respeito às limitações do contexto atuando nas decisões dos participantes em relação à sua prática. Além do potencial das experiências atuando como um princípio-guia das decisões e ações dos professores em formação, foi possível perceber também a influência dos fatores contextuais funcionando como tal, contribuindo para a compreensão do porquê os professores ensinam como ensinam. De acordo com Vieira-Abrahão (1996), os fatores contextuais interagem com os desejos e intenções dos professores, interferindo em suas decisões pedagógicas. Por isso, muitos desencontros entre o que acreditam os professores e o que, de fato, realizam em sala de aula, são observáveis (VIEIRA-ABRAHÃO 1996, BLATYTA, 1999). É notório em Tito a influência dos fatores contextuais atuando na sua experiência em Estágio, gerando uma frustração em sua prática enquanto professor em formação. Apesar do desejo de colocar em prática a abordagem que acreditava, Tito se rendeu ao que considerou limitação do contexto e não abordou o ensino de inglês como gostaria. Por outro lado, Duda e Gabi, venceram as limitações que encontraram a partir dos recursos didáticos-pedagógicos adquiridos ao longo de suas experiências como professores.

Os fatores contextuais relatados por esses participantes são classificados por Turolo-Silva (2014) como fatores contextuais pragmáticos, aqueles que são mais acessíveis e observáveis por possuírem uma natureza exterior. Como aponta Turolo-Silva (2014) os fatores contextuais pragmáticos:

[...]encontram-se, em geral, relacionados ao cenário da situação social, como, por exemplo, o tamanho da sala de aula, o número de alunos, os recursos pedagógicos disponíveis, o horário das aulas, a duração das aulas, o local da sala de aula, o nível de treinamento do professor, o seu salário, seu status na sociedade, seu papel na tomada de decisões na instituição, a influência de outros agentes, como patrocinadores, autoridades educacionais, etc. (TUROLO-SILVA, 2014, p. 200)

Para a autora, os fatores contextuais pragmáticos estão diretamente relacionados com o que ocorre naquele contexto e atuam como fortes influências na tomada de decisões de um professor. Já, a outra classificação da autora, os fatores contextuais mentais, seriam justamente o que pensam, sabem e acreditam os professores sobre aspectos da educação linguística. A esses fatores, alguns autores chamam de teorias particulares (KUMARADIVELU, 2001; TUDOR, 2001), que seriam sistemas de ideias que as pessoas usam para interpretar ou explicar experiências, outros chamam de crenças (BARCELOS, 2006; ALMEIDA FILHO, 2008), que envolve “os significados pessoais que cada participante do contexto constrói sobre o que ali acontece” (TUROLO-SILVA, 2014, p. 204). No entanto, esses significados são construídos socialmente, com referência a um contexto mais amplo de ideias e expectativas de uma sociedade imersa em uma determinada cultura que extrapola a sala de aula. Por isso, sendo a sala de aula parte de um contexto sociocultural mais amplo, é possível dizer que esses sistemas de ideias não pertencem somente a um professor isoladamente, mas existem vários outros participantes atuando nesses fatores contextuais mentais. Apresento, na Tabela 10, um quadro geral das experiências dos participantes.

Após o levantamento inicial das experiências dos participantes e a busca por compreender por que os professores ensinam como ensinam e tomam determinadas decisões no processo de ensino e aprendizagem, discuto, a seguir, as percepções dos participantes sobre MDs.

EXPERIÊNCIAS COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA PRÁTICA DE ENSINO				
Participante	Experiência como aluno da escola	Experiência como aluno de curso	Experiência como professor	Experiência como professor em Estágio
Tito	Experiência negativa como aluno da escola pública (gramática descontextualizada e tradução)	Experiência positiva como aluno de curso de inglês (inclui desenvolvimento da oralidade)	Não tem	Experiência negativa como professor em estágio: <u>não adere à abordagem crítica.</u> Frustrante: não consegue colocar em prática o que gostaria. Possui pouca disposição, poucos recursos didáticos-pedagógicos para vencer as limitações do contexto
Mano		Não tem	Experiência positiva como professor em escola pública (PIBID – foco intercultural) Experiência positiva como professor em curso de inglês (comunicativo)	Experiência positiva como professor em estágio: <u>adere a abordagem crítica.</u> Transformadora: fortalece seus ideais de transformação social. Experiências formativas reflexivas ²² (PIBID e Oficina MD)
Duda		Experiência positiva como aluno de curso de inglês (inclui desenvolvimento da oralidade)	Experiência positiva como professor em curso de inglês (comunicativo)	Experiência positiva como professor em estágio: <u>não adere a abordagem crítica</u> Transformadora: ressignifica crença

²² De acordo com Mattos (2018), essas experiências podem contribuir para “a (trans)formação das identidades profissionais dos professores de língua”, partindo de modelos formativos não prescritivos ou fixos, “permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica que, por sua vez, poderá levá-los a um novo trabalho pedagógico em direção ao aumento da consciência crítica de seus alunos” (MATTOS, 2018, p.31).

				<p>a respeito da habilidade oral na escola pública</p> <p>Possui disposição, recursos didáticos-pedagógicos para vencer as limitações do contexto</p>
Vini		<p>Experiência positiva como aluno de curso de inglês (inclui desenvolvimento da oralidade)</p>	<p>Experiência positiva como professor em escola pública (PIBID – foco intercultural)</p> <p>Experiência positiva como professor em curso de inglês (comunicativo)</p>	<p>Experiência positiva como professor em estágio: <u>adere a abordagem crítica</u></p> <p>Transformadora: fortalece importância da cultura local para o ensino de inglês</p> <p>Experiências formativas reflexivas (PIBID e Oficina MD)</p>
Joli	<p>Experiência positiva como aluno da escola pública</p>	<p>Experiência positiva como aluno de curso de inglês (inclui desenvolvimento da oralidade)</p>	<p>Experiência positiva como professor em curso de inglês pré-vestibular</p>	<p>Experiência positiva como professor em estágio: <u>adere a abordagem crítica</u></p> <p>Transformadora: reconhece a importância das temáticas geradoras</p> <p>Experiência formativa reflexiva (Oficina MD)</p>
Hugo		<p>Não tem</p>	<p>Experiência positiva como professor em escola pública (PIBID – foco intercultural)</p> <p>Experiência positiva como professor em escola particular (comunicativo)</p>	<p>Experiência positiva como professor em estágio: <u>adere a abordagem crítica</u></p> <p>Transformadora: reconhece a importância das temáticas geradoras</p> <p>Experiências formativas</p>

				reflexivas (PIBID e Oficina MD)
Gabi	Experiência negativa como aluna da escola particular (gramática descontextualizada e tradução)	Experiência positiva como aluna de curso de inglês (inclui desenvolvimento da oralidade)	Experiência positiva como professor em curso de inglês (comunicativo) Experiência positiva como professora de escola bilíngue	Experiência positiva como professor em estágio: <u>não adere a abordagem crítica</u> Transformadora: Define abordagem adequada para o contexto de ensino Possui disposição, recursos didáticos-pedagógicos para vencer as limitações do contexto

Tabela 10 – Experiências como princípio norteador da prática

6.1.2 Percepções sobre Materiais Didáticos

Ainda buscando conhecer um pouco mais o que pensam, sabem e acreditam os participantes da pesquisa a respeito de aspectos da educação linguística, em especial sobre MDs, propus como instrumentos de pesquisa um inventário (APÊNDICE B) e um questionário (APÊNDICE C) que me ajudaram nesta investigação. De acordo com Almeida Filho (2008), esse tipo de conhecimento prévio ou essas percepções a respeito do processo de ensinar e aprender podem exercer o papel de princípios norteadores para as ações dos professores em sala de aula.

Conforme apresentado nos instrumentos de pesquisa (subseção 5.3.2), este inventário é uma adaptação de uma lista de considerações para a elaboração de MDs criada por Graves (2000) a partir de um levantamento feito com um grupo de professores de inglês do Brasil e da América do Norte, e foi sugerido no intuito de contribuir na investigação a respeito das percepções dos participantes sobre MDs. Apresento abaixo, na Tabela 11, as respostas dos participantes da pesquisa ao inventário sobre MDs (APÊNDICE B):

PARTICIPANTES	ORIENTAÇÃO NA ELABORAÇÃO DE MD
<p>P1 (DUDA) *predominância do foco no aluno</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem considerar as necessidades dos alunos fora da sala de aula, seus objetivos e metas (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam consciência social crítica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem contribuir na construção da autoconfiança dos alunos, atendendo as suas necessidades afetivas (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na língua)</p>
<p>P2 (GABI) *predominância do foco na aprendizagem</p>	<p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos se engajem na resolução de problemas, participem de descobertas e análise (foco na aprendizagem)</p> <p>Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver habilidades e estratégias específicas (foco na aprendizagem)</p> <p>Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver linguagem e habilidades específicas necessárias para uma situação real de comunicação, como gramática, funções e vocabulário (foco na língua)</p> <p>Os materiais devem maximizar o potencial de aprendizagem incentivando o envolvimento intelectual, estético e emocional e promovendo atividades que desenvolvam tanto o lado direito quanto o esquerdo do cérebro (foco na aprendizagem)</p>
<p>P3 (HUGO) *predominância do foco no contexto social</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam consciência social crítica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam autoconsciência, possibilitando a análise crítica de culturas de uma forma não etnocêntrica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na língua)</p>
<p>P4 (JOLI) *predominância do foco no contexto social</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam consciência social crítica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver linguagem e habilidades específicas necessárias para uma situação real de comunicação, como gramática, funções e vocabulário (foco na língua)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam autoconsciência, possibilitando a análise crítica de culturas de uma forma não etnocêntrica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na língua)</p>
<p>P5 (MANO)</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p>

<p>*predominância do foco no contexto social</p>	<p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem considerar as necessidades dos alunos fora da sala de aula, seus objetivos e metas (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam consciência social crítica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam autoconsciência, possibilitando a análise crítica de culturas de uma forma não etnocêntrica (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na aprendizagem)</p>
<p>P6 (TITO) *predominância do foco na língua</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem permitir que os alunos entendam como um texto é construído (foco na língua)</p> <p>Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver habilidades e estratégias específicas (foco na aprendizagem)</p> <p>Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver linguagem e habilidades específicas necessárias para uma situação real de comunicação, como gramática, funções e vocabulário (foco na língua)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na língua)</p>
<p>P7 (VINI) *predominância do foco no aluno</p>	<p>Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade (foco no contexto social)</p> <p>Os materiais didáticos devem considerar as necessidades dos alunos fora da sala de aula, seus objetivos e metas (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem contribuir na construção da autoconfiança dos alunos, atendendo as suas necessidades afetivas (foco no aluno)</p> <p>Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (foco na língua)</p>

Tabela 11 – Orientação dos participantes na elaboração de MD

De acordo com a tabela acima, três participantes (Hugo, Joli e Mano) possuem uma tendência dominante com predominância do *foco no contexto social* no que diz respeito ao momento em que pensam sobre MDs; dois participantes (Duda e Vini) possuem uma tendência dominante com predominância do *foco no aluno*; um participante (Gabi) possui uma tendência dominante com predominância do *foco na aprendizagem*; e um participante (Tito) possui tendência dominante com predominância do *foco na língua*. De acordo com Graves (2000), o

termo *foco* é utilizado para representar aspectos como pensar sobre o que seus alunos precisam aprender a partir de quem eles são, suas necessidades e objetivo do curso e tomar decisões sobre como organizar o conteúdo, preparar MDs (o que incluir e enfatizar, e o que abandonar e não incluir) bem como sobre avaliação. Além disso, os resultados alcançados pela autora, sugerem uma tendência para a elaboração de MDs de acordo com cada *foco*.

Interessante constatar que os três participantes (Hugo, Joli e Mano) que possuem uma tendência dominante com predominância do *foco no contexto social* optaram por aderir a uma perspectiva crítica de ensino e seguir no desafio de elaborar MDs críticos, ou seja, incluir os códigos em sala de aula, a partir das temáticas geradoras (FREIRE, 1987). De acordo com Graves (2000), o professor que elabora MDs a partir desse foco considera relevante aspectos interculturais, diferenças culturais, bem como a promoção de consciência social crítica, alertando sobre aspectos como discriminação e etc. A autora ainda diz que o foco no contexto social inclui o desenvolvimento de três habilidades: a *sociolinguística*, que envolve a escolha e o uso de linguagem apropriada, seja ela verbal ou não verbal; a *sociocultural*, que envolve a compreensão de aspectos culturais como identidade, valores, normas e costumes dos outros (competência intercultural); e a *sociopolítica*, que envolve o desenvolvimento do pensamento crítico no sentido de ser capaz de agir na transformação da sociedade. É justamente nessas habilidades a serem desenvolvidas por aqueles professores que possuem essa tendência, ou seja, essa postura crítica (CROOKES, 2013), que vislumbro a possibilidade de um ensino crítico, uma aderência a uma perspectiva crítica de ensino.

Vini, o único participante que adere a uma perspectiva crítica de ensino sem possuir uma tendência dominante com foco no contexto social, direciona suas decisões como professor por uma tendência predominante com *foco no aluno*. De acordo com Graves (2000), o professor que elabora MDs a partir desse foco considera relevante a experiência de vida de seus alunos, as suas necessidades fora da sala de aula, bem como suas necessidades afetivas. Uma das considerações que Vini escolhe no inventário e que diz respeito ao foco no contexto social trata da habilidade sociocultural (GRAVES, 2000): os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade. A interculturalidade na educação linguística parece ter sido um traço bastante significativo nas percepções de Vini. Como vimos na sessão anterior, Vini fortaleceu em suas percepções sobre o processo de ensinar e aprender inglês a importância da cultura local dos alunos (AKBARI, 2008), o que permite o desenvolvimento da competência intercultural (BYRAM, 2001).

O outro participante que possui uma tendência dominante com a predominância do *foco no aluno* é Duda. A partir de experiências positivas com um ensino comunicativo da língua, Duda desenvolve uma abordagem que valoriza a oralidade. Durante as observações que fiz de suas aulas, a interação em sala de aula estava sempre presente. Para Graves (2000), direcionar suas escolhas como professor e tomar decisões sobre o processo de ensinar e aprender com foco no aluno significa promover o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como implementar atividades em grupo e aprendizagem colaborativa. Além disso, o professor deve levar em consideração as necessidades afetivas dos alunos, ou seja, se preocupar com o desenvolvimento de uma atitude positiva e confiante do aluno sobre si mesmo e sobre o processo de aprendizagem.

A tendência dominante na elaboração de MDs com *foco na aprendizagem* é encontrada em Gabi, participante que possui uma experiência de ensino significativa e que desenvolve uma abordagem adequada para atravessar a sua vivência em Estágio. Por possuir uma variedade de recursos didáticos-pedagógicos decorrente de suas experiências, Gabi é capaz de vencer as limitações que encontra em seu contexto de ensino durante a prática de Estágio e de oferecer aos seus alunos uma experiência positiva com a língua inglesa. Sempre muito atenciosa com os alunos, Gabi demonstrava em suas aulas habilidade para lidar com os alunos e acolhê-los em suas dificuldades. Meiga e sensível, Gabi parecia saber o que cada aluno precisava em determinado momento.

De acordo com Graves (2000), o professor que possui orientação com foco na aprendizagem busca elaborar MDs que proporcionem engajamento em descobertas, resolução de problemas e análise; bem como deve ajudar no desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas. Nessa tendência é notável a preocupação com as estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas, como os alunos aprendem de forma efetiva e eficiente. Nas observações que fiz das aulas de Gabi, me chamou a atenção a sua preocupação com a aquisição de vocabulário, uma que ela costumava proporcionar aos alunos jogos de memória com o vocabulário da aula. Além disso, a participante gostava de usar figuras de objetos para que os alunos pudessem associar as palavras com imagens, uma das estratégias para a aquisição da língua.

Já Tito, o único participante que não possuía experiência como professor, optou por uma tendência predominante com *foco na língua* que, segundo Graves (2000), busca promover o desenvolvimento de aspectos específicos da língua como gramática, funções e vocabulário; integrar as 4 habilidades (ler, escrever, ouvir e falar); e habilitar alunos a compreender como um texto é construído. Apesar de ter escolhido considerações que dizem respeito às 4 categorias

(língua, contexto social, aprendizagem e aluno), Tito parecia focar em especial nas habilidades linguísticas. Para Graves (2000), habilidades linguísticas é um dos aspectos norteadores daqueles que possuem essa tendência e, especialmente trabalhados por aqueles que ensinam iniciantes: pronúncia, gramática e vocabulário.

É importante ressaltar que não há rigidez nas categorias sugeridas por Graves (2000), pois, devido à complexidade do fenômeno linguístico, bem como do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, toda categorização é sempre uma tentativa que visa a compreensão de um fenômeno.

Além do inventário, os participantes também responderam a um questionário aberto relacionado a MDs (APÊNDICE C). Os participantes foram convidados a responder três perguntas sobre o que é MD (Tab.12), qual o papel do MD em sala de aula (Tab.13) e quais aspectos devem ser considerados na elaboração de MD (Tab.14). Dessa forma, foi possível verificar, explicitamente, o que os professores em formação pensam sobre tais questões.

PARTICIPANTES	A meu ver, materiais didáticos são/ material didático é...
P1 (DUDA)	<i>um tipo de suporte para que os alunos tenham uma peça concreta daquilo que eles desejam aprender ou que já aprenderam</i>
P2 (GABI)	<i>uma forma de consolidar o conhecimento adquirido e exercitar o que foi aprendido de forma desafiadora</i>
P3 (HUGO)	<i>Bons, se usados de acordo com o nível e as necessidades daquele público ao qual será aplicado, de outro modo é uma perda de tempo...</i>
P4 (JOLI)	<i>a diretriz inicial para a fomentação de um curso</i>
P5 (MANO)	<i>tudo aquilo que pode ser aproveitado para contribuir com aprendizado em sala de aula</i>
P6 (TITO)	<i>uma forma de apresentar a estrutura da língua através de situações reais que os alunos possam se deparar</i>
P7 (VINI)	<i>Útil, a depender do conteúdo. Não é exatamente necessário quando se dispõe de recursos como a internet</i>

Tabela 12 – Percepções dos participantes sobre o que é MD

PARTICIPANTES	Em minha opinião, o papel dos materiais didáticos em sala de aula é...
P1 (DUDA)	<i>trazer o conhecimento necessário que os alunos precisam aprender e o professor precisa “julgar” para ter certeza de sua utilidade</i>
P2 (GABI)	<i>fundamental para dar suporte à aprendizagem e para a consulta dos alunos</i>
P3 (HUGO)	<i>Ajudar ao professor a contextualizar as situações que envolvam ou requerem o uso da língua (ou a parte que se refere a aula em si)</i>
P4 (JOLI)	<i>De uma importância crucial já que o professor precisa de um parâmetro</i>
P5 (MANO)	<i>Facilitar a compreensão dos alunos sobre o que o professor deseja ensinar</i>
P6 (TITO)	<i>Facilitar a transmissão do conhecimento</i>
P7 (VINI)	<i>Dar suporte curricular ao professor no sentido de delimitar os conteúdos para delimitar os conteúdos</i>

Tabela 13 – Percepções dos participantes sobre o papel do MD em sala de aula

PARTICIPANTES	Quando preciso selecionar / elaborar / adaptar algum material para ser usado em sala de aula eu considero os seguintes aspectos:
P1 (DUDA)	<i>Nível de proficiência dos alunos, relevância no cotidiano ou nos interesses dos alunos, tipos de atividades, linguagem utilizada, possíveis adaptações a serem feitas</i>
P2 (GABI)	<i>Nível e idade dos alunos, se contempla conteúdo estudado, apelo visual</i>
P3 (HUGO)	<i>Clareza de linguagem, objetividade de questionários / atividades, que corresponda às necessidades dos alunos</i>
P4 (JOLI)	<i>Se o material selecionado está em um nível muito discrepante em relação ao público-alvo, se deve alterar para nortear a aplicabilidade do ensino e se o material será efetivo depois das mudanças</i>
P5 (MANO)	<i>Adequação (considerando questões éticas), efetividade, contexto, insubstituibilidade</i>
P6 (TITO)	<i>necessidade dos alunos, preferência dos alunos, recursos tecnológicos</i>
P7 (VINI)	<i>Nível da turma, possíveis adaptações, disponibilidade outros recursos como internet, material impresso, projetor, computador etc.</i>

Tabela 14 – Aspectos considerados pelos participantes na elaboração de MD

A partir das respostas dos participantes da pesquisa, em especial, das duas primeiras perguntas, o que é MD e qual o seu papel em sala de aula, é possível verificar um entendimento

do MD como suporte para o currículo e para a aprendizagem. Quando Duda define MD como *“um tipo de suporte para que os alunos tenham uma peça concreta daquilo que eles desejam aprender ou que já aprenderam”*, nota-se um direcionamento do MD como estruturador de um curso, visto que possibilita o aluno a visualizar o conteúdo a ser estudado. Na resposta de Joli, *“a diretriz inicial para a fomentação de um curso”*, também se verifica essa mesma compreensão, que é, inclusive, reforçada na sua segunda resposta quando perguntado sobre a função do MD: *“De uma importância crucial já que o professor precisa de um parâmetro”*. É possível notar esse mesmo entendimento quando o participante Vini descreve a função do MD: *“Dar suporte curricular ao professor no sentido de delimitar os conteúdos”*. Gabi também contribui para esta percepção quando define a função da MD como: *“Fundamental para dar suporte à aprendizagem e para a consulta dos alunos”*.

Outra percepção identificada a partir das respostas dos participantes da pesquisa às duas primeiras perguntas do questionário é o entendimento do MD como LD. Vini define MD como *“Útil, a depender do conteúdo. Não é exatamente necessário quando se dispõe de recursos como a internet”*. No momento em que o participante considera a possibilidade de descartar o MD na presença de outros recursos, como por exemplo, a *internet*, Vini demonstra uma percepção direcionada para o descarte do LD, visto que a *internet* pode substituí-lo. De acordo com Tomlinson (1998, p. xi), MD pode ser:

Qualquer coisa utilizada para ajudar a ensinar aprendizes de língua. Materiais podem ser no formato de um livro didático, um livro de atividades, uma fita cassete, um CD, um vídeo, uma fotocópia, um jornal impresso, um parágrafo escrito num quadro branco: qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua a ser ensinada.²³

Mano, ao descrever o que é MD parece comungar da definição de Tomlinson. Para o participante, MD é *“tudo aquilo que pode ser aproveitado para contribuir com aprendizado em sala de aula”*. No entanto Hugo, em consonância com Vini, também demonstra ter uma percepção do MD como LD ao descreve que os MDs são *“Bons, se usados de acordo com o nível e as necessidades daquele público ao qual será aplicado, de outro modo é uma perda de tempo...”*

A percepção de MD como suporte curricular dialoga com a percepção de MD como LD pois, a ideia de suporte curricular pressupõe o conteúdo proposto pelo LD, que facilita o

²³*Anything which is used to help to teach language learners. Materials can be in the form of a textbook, a workbook, a cassette, a CD-Rom, a video, a photocopied handout, a newspaper, a paragraph written on a whiteboard: anything which presents or informs about the language being learned.* (TOMLINSON, 1998. p. xi).

trabalho do professor na estruturação de um curso. Essa mesma percepção é identificada em Ávila (2013), no qual o papel do MD é considerado imprescindível pelos professores, participantes da pesquisa, na ministração de suas aulas. De acordo com a autora, o MD possui força orientadora para direcionar as ações dos professores quando bem elaborado e organizado, servindo de suporte e diretriz para o curso.

No que diz respeito aos critérios explicitados pelos participantes para a elaboração de MDs, é notório a preocupação com o nível dos alunos bem como com as suas necessidades e interesses. Com exceção de Mano, todos os professores em formação citaram a importância de se considerar os alunos no momento de selecionar/ elaborar/ adaptar algum MD. Em Ávila (2013) também se verifica a importância do MD para o sucesso da aprendizagem dos alunos no contexto pesquisa, evidenciando a necessidade de a elaboração do MD estar de acordo com as necessidades e objetivos dos alunos. No entanto, é preciso destacar que, ao tratar de necessidades não há referência a análise de necessidades crítica sugerida por Crookes (2013), mas uma análise de necessidades meramente instrumental. Vale ressaltar que essas percepções foram identificadas anterior a experiência como professor em Estágio Supervisionado, portanto, anterior a regência em Estágio e a vivência na Oficina de MDs críticos.

A seguir, apresento a interpretação e discussão dos dados gerados em campo sobre o modo como os participantes da pesquisa fazem uso dos MDs em sala de aula durante a prática em Estágio Supervisionado e que princípios os guiam nessa tarefa.

6.2 PRINCÍPIOS EM AÇÃO NA ELABORAÇÃO E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

A educação ou age para desempoderar os alunos e aceitar as situações da vida, ou nos engaja a desafiar condições em nossas vidas.

(WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004, p.2)

Nessa categoria, apresento os princípios que mais se destacaram na elaboração e no uso de MDs pelos professores de inglês em formação. Dos sete participantes da pesquisa, quatro aderiram à elaboração e ao uso de MDs a partir de uma perspectiva crítica de ensino após a Oficina de MDs: Mano, Vini, Joli e Hugo. Conforme sugerido por Wallerstein e Auerbach (2004), a meta de uma abordagem problematizadora ou educação freireana, por ser originária das ideias de Paulo Freire, é gerar um ciclo contínuo de reflexão e ação que possui a etapa da

escuta, momento de investigação das temáticas geradoras da comunidade; a etapa do *diálogo*, momento de promover a discussão crítica por meio dos códigos; e a etapa da *ação*, momento de estabelecer estratégias de mudança visualizadas pelos alunos após a reflexão.

A partir das três etapas (Tab.3) da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004), proponho, a seguir, uma discussão acerca da elaboração e do uso de MDs pelos professores de inglês em formação que aderiram a uma perspectiva crítica de ensino. Foi possível perceber que os participantes que aderiram a uma perspectiva crítica de ensino adotaram essas etapas como uma espécie de abordagem crítica para o ensino de inglês no contexto em que atuaram como professores em formação. A apresentação de um código, seguido do diálogo provocado por meio da estratégia de perguntas sugerido pelas autoras, foram os recursos mais utilizados pelos participantes para implementar uma perspectiva crítica de ensino: os MDs críticos elaborados foram os *códigos* e o uso deles em sala de aula se deu por meio do *diálogo*.

6.2.1 Estudando a realidade encontrada

A *escuta* foi o ponto de partida dos professores de inglês em formação para desvelar as temáticas geradoras de suas salas de aula: as temáticas que dizem respeito a vida dos alunos e, por isso, possuem impacto emocional que movem as pessoas para a ação. Pelo fato dessa fase começar antes do ensino, os participantes que aderiram aos MDs críticos utilizaram o conhecimento que adquiriram no semestre anterior sobre o contexto em que estavam, bem como sobre a comunidade e os alunos da turma na qual estavam ministrando aulas de inglês. Abaixo, retomo as características principais da fase da *escuta* (Tab.3), elencadas por Wallerstein e Auerbach (2004):

Escuta	Começa antes do ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar para desenvolver um currículo problematizador - Conhecer tradições culturais, preocupações e expectativas de vida dos alunos - Ouvir interação entre os alunos dentro e fora da sala de aula e observar linguagem corporal - Compartilhar artefatos culturais com os alunos - Conhecer a vizinhança, pedir mapas e investigar questões comunitárias
---------------	------------------------	---

De acordo com Freire (1987), esse primeiro momento da escuta se caracteriza pela investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida daquela determinada comunidade (Estudo da Realidade). O estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o aluno percebe a sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos. Esse mergulho na vida do aluno é o que possibilita o professor emergir com um conhecimento mais elaborado a respeito do seu contexto de ensino, tendo condições de interagir no processo e ajudar na promoção das temáticas geradoras. Os participantes relataram que o fato da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004) ter sido sugerida no segundo semestre foi bastante positiva pois, tornou possível desenvolver um pouco mais de intimidade com a comunidade e os alunos, o que permitiu extrair as temáticas geradoras para a elaboração dos códigos e posteriores discussões em sala de aula.

Com o intuito de tornar efetivo o princípio do diálogo em sala de aula, Freire (1987) desenvolveu um trabalho onde o conhecimento dos alunos se transformava no que ele denominou de palavras geradoras, possibilitando a participação de todos nas discussões em sala de aula. Tais palavras eram retiradas do contexto em que se encontravam os alunos, buscando promover um ensino mais significativo. Posteriormente, o uso de palavras geradoras foi substituído por Freire pelo uso de temáticas geradoras pois, ao longo da utilização dessas palavras, o autor se deu conta de que elas alcançavam, durante as discussões com os alunos, uma abrangência maior do que ele imaginava, gerando discussão, investigação e geração de novos conhecimentos. Para Freire (1987), as situações que cercam a realidade de alunos e professores precisam ser, não só apreendidas, mas refletidas, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre elas. Mais do que palavras, as temáticas são objetos de conhecimentos que deverão ser interpretados e representados pelos alunos.

Foi possível notar que, no intuito de promover uma perspectiva crítica de ensino, os quatro professores em formação recorreram à sugestão da abordagem problematizadora. O participante Joli, por exemplo, relatou que, no primeiro semestre de Estágio, ele abordou a temática *Profissões* e que, em um determinado momento, um aluno falou que havia profissões que não pertenciam a realidade deles, como por exemplo, médico e advogado, e que, além disso, muitos da turma não pensavam em se preparar para o vestibular pois não acreditavam que era possível entrar em uma universidade. Joli se sentiu bastante comovido com essa situação e, por isso, elaborou uma proposta que ele denominou de *Oportunidades*. Interessante constatar que, além da adesão ao momento da *escuta*, houve uma ressignificação de uma temática bastante

utilizada em abordagens de ensino de línguas. A partir de uma reflexão crítica, Joli transformou a temática *Profissões em Oportunidades*, elaborando código e promovendo discussão em sala de aula.

Após a identificação dessa temática, Joli foi em busca de codificar a temática, ou seja, elaborar os MDs críticos: materializar a questão a ser abordada em sala de aula por meio de códigos que podem ser fotografias, desenhos, histórias, imagens, músicas, modelos ou outras construções que codifiquem uma temática de um conflito ou qualquer outra situação de forma física, materializada. Nessa busca, Joli levou para a sala de aula a seguinte imagem:



Fonte: Relatório de Estágio do participante Joli

Após a apresentação da imagem, Joli seguiu a estratégia de fazer perguntas sugerido na abordagem problematizadora e iniciou perguntando aos alunos: “*o que vocês estão vendo nessa imagem?*” As respostas começaram a chegar:

Aluno 1: é um médico atendendo uma mulher.

Aluno 2: é... mas ele é negão.

Aluno 1: E daí? Se ele é médico então beleza.

Aluno 3: Ele pode ser enfermeiro.

Aluno 1: Só porque é preto? Ele pode ser médico... estudou e pronto.

Aluno 2: Estudou aonde? Então tinha dinheiro... só pode (risos)

Aluna 4: Parece que estão felizes.

Joli: O que você acha que está acontecendo, **** (aluna 4)?

Aluna 4: Eu acho que ela devia ter algum problema de saúde e o médico resolveu... ela deve tá aliviada... eu taria.

Joli: Você já passou por isso, **** (aluna 4)?

Aluna 4: Minha mãe já. Eu fui com ela uma vez no posto porque ela tava com muita dor no ombro... a maior fila. Ela sofreu viu, sentada lá. Mas depois que o médico atendeu, ela ficou tomando um remédio e sentiu alívio.

Aluno 2: Duvido que o médico era negro.

Aluna 4: Não tem nada a ver isso... ele podia ter qualquer cor, meu filho... o importante é que minha mãe ficou sem dor.

Aluno 2: Duvido que ele era negão. Devia ser branquelo.

Joli: Porque, **** (aluno 2), que ele devia ser branquelo?

Aluno 2: Só branco estuda medicina, prof. E rico também. Tá difícil de vê um médico negão.

Joli: Vocês também acham isso que **** (aluno 2) falou?

Aluna 4: É, eu acho que a maioria é branca mas isso não quer dizer que outro não pode atender bem.

(outros alunos concordaram que a maioria dos médicos é branca)

Joli: E por que vocês acham que isso acontece?

Aluno 3: Porque tem que saber muito... eu acho que tem que só estudar.

Aluno 1: Como é que estuda sem trabalhar? Não dá. A gente tem que trabalhar.

Joli: Alguém aqui já pensou em ser médico?

Aluno 3: Eu já pensei em ser enfermeiro. Minha tia é enfermeira. Mas médico não sei... acho que aí já é mais difícil.

Aluna 4: Estuda, **** (aluno 3)! Acho que tem oportunidade pra todo mundo. Tem as cotas aí pra isso. Tem que ter os médicos negros para gente vê médico negro. É por isso que a gente não vê. Se é o que a pessoa quer, vai lá e estuda!

Joli: Quem aqui quer fazer vestibular? E pra quê profissão?

(Joli - Observação da aula)

Os alunos foram respondendo em voz alta. Nesse ponto, Joli estava no quadro branco escrevendo algumas palavras em inglês. À medida que os alunos iam discutindo o código em sala de aula, o professor em formação ia escrevendo no quadro as palavras que surgiam na discussão. Ao final, o quadro branco continha as seguintes palavras: *doctor, nurse, to study, to work, to believe, university, rich, poor, black, white, psychologist, journalist, lawyer, interior designer, computing, test, to try, to make an effort, attempts* e cotas.

Ao escolher um código que continha um médico negro atendendo uma mulher, Joli pareceu provocar em seus alunos um estranhamento, ao perceberem que não estavam acostumados a ver muitos médicos negros na sociedade, ao passo que promoveu uma identificação, no momento em que os alunos, em sua quase totalidade negros, reconheceram no código uma profissão que também lhes pertencia. No entanto, questões como preconceito e discriminação racial não se tornaram o foco das discussões.

A turma a qual Joli estava ministrando aulas e inglês era de 2º ano, ou seja, alunos que deveriam estar pensando em suas futuras profissões e se preparando para prestar vestibular no próximo ano. Após esse primeiro levantamento de vocabulário, Joli pediu que todos olhassem para o quadro branco com as palavras da discussão e classificassem da forma que quisessem. Ao final, o quadro estava organizado da seguinte forma:

VERBS	PROFESSIONS	NOUNS/ ADJECTIVES
To study	Doctor	university
To work	Nurse	rich
To believe	Phycologist	poor
To try	Journalist	black
To make an effort	Lawyer	white
	Interior design	test
	Computing	attempts
		cotas

(Joli – Observação de aula)

Após a classificação definida pelos alunos, Joli solicitou que formassem duplas para a criação de um diálogo utilizando o vocabulário aprendido e as estruturas gramaticais estudadas naquela unidade. Um dos diálogos construídos foi utilizado para a atividade de *roleplay* em sala de aula:

A: What do you like to study?

B: I like to study math.

A: Really? I don't like math. I prefer Science.

B: Do you want to go to the university?

A: I want to try but it's very difficult to be a doctor.

B: Why? Make an effort!

A: I'm black and poor. I have to work everyday. I don't have time to study.

B: You have to try. There are cotas for black people. Believe in yourself!

(Joli – Observação de aula)

Entre muitas risadas e clima descontraído criado por Joli, alguns alunos se arriscaram na oralidade a partir do diálogo desenvolvido por eles mesmos. Em um determinado momento, um aluno perguntou a Joli: “*teacher, como é mesmo que a gente fica sabendo desse negócio de cotas?*”. Esse momento me pareceu precioso. O código, a discussão, a oportunidade de trabalhar com a língua a partir daquela tema, havia despertado no aluno uma centelha, mesmo que apenas de curiosidade, a respeito de uma realidade que para ele se fazia distante até então. Joli, aproveitando a oportunidade e, ciente dos direcionamentos de uma abordagem problematizadora, buscou o encaminhamento para a ação: convidou os alunos a pesquisarem sobre o sistema de cotas, o processo do vestibular e o curso que mais interessava cada um. Ao término da aula, foi possível perceber que os alunos saíam da sala ainda discutindo sobre o tema. O uso de uma imagem como código promoveu a discussão em sala de aula gerando no participante um sentimento de realização:

Após o término dessa sequência didática percebi que era possível levar materiais para a sala de aula que promovessem a discussão e movesse para a ação. Infelizmente, não poderei ver o engajamento deles no próximo ano na preparação para o vestibular, mas sei que contribui de alguma forma para um futuro melhor.

(Joli – Relatório de Estágio)

A partir do exemplo de Joli, é notório como as etapas da abordagem problematizadora se fazem presente nas suas escolhas, desde o discernimento sobre que imagem utilizar em sala até a proposta para uma ação, que no caso apresentado, foi a pesquisa sobre as questões como as cotas e o vestibular. A partir de um conflito identificado durante a fase da *escuta* (semestre anterior), Joli optou por apresentar um código (MD crítico), estabeleceu o *diálogo* em sala de aula por meio da estratégia de perguntas e sugeriu uma atividade que os levasse a uma *ação* fora da sala de aula. Em especial, na escolha do código, recurso que materializa a temática geradora, fica evidente como Joli reflete criticamente a respeito de uma temática bastante utilizada no ensino de inglês (Profissões) e a transforma em uma temática que promove o diálogo crítico em sala com o propósito de transformar a forma de pensar de seus alunos a respeito das oportunidades que poderiam ter em suas vidas profissionais.

A seguir, coloco em destaque na discussão a segunda etapa da abordagem problematizadora: o *diálogo*.

6.2.2 Colocando a questão na mesa

A segunda dimensão proposta no ciclo da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004), é o *diálogo*, que para Freire (1983) é a oportunidade de colocar a questão na mesa, ou seja, o momento oportuno de os alunos manifestarem suas indagações, seus objetos de aprendizagem dentro de um contexto de reflexão em grupo. Como estratégia educacional, o *diálogo* é promotor da conscientização (FREIRE, 1983), que serve como base para a reflexão e ação (DARDER, A. ET. AL, 2009).

Como vimos no exemplo acima, Joli se utilizou dessa estratégia para promover uma reflexão a respeito das oportunidades profissionais. O participante colocou na mesa, por meio de um código, uma questão conflituosa para os alunos da turma: uma mulher em consulta com um médico negro. O conflito, identificado ao longo do momento da *escuta*, se evidenciou durante o *diálogo* que se estabeleceu após a apresentação da imagem e a posterior aplicação da estratégia de perguntas. Durante a interação em sala de aula, alunos motivavam outros a seguir com seus sonhos profissionais e não se importavam com a condição que se encontravam. Segundo Freire (1983), o *diálogo* é um dos aspectos mais significativos da pedagogia crítica, pois é um processo emancipatório educativo, que se compromete com o empoderamento dos alunos na medida em que desafia o discurso educativo dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos para que se tornem sujeitos ativos no seu próprio mundo. Abaixo, retomo as características principais da fase da *diálogo* (Tab.3), elencadas por Wallerstein e Auerbach (2004):

Diálogo	Ocorre na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - No conteúdo curricular: alunos falam de suas bases pessoais, necessidades educacionais, diferenças culturais e preocupações diárias; - Na dinâmica da sala de aula: alunos participam de círculos de discussão, interação em pequenos grupos ou com o professor; - Em atitudes: alunos e professor se comunicam como co-aprendizes.
----------------	------------------------	---

Apesar de não ser possível uma interferência significativa no conteúdo curricular devido à situação de serem professores em formação atuando como estagiários, a presença do *diálogo*

na dinâmica da sala de aula e, em determinados momentos, em atitudes, se evidencia na prática dos professores em inglês em formação que aderiram a uma perspectiva crítica de ensino durante o Estágio Supervisionado.

Para Crookes (2013), a premissa do *diálogo* se refere às interações, tanto entre professor e aluno como entre alunos. A intenção é convocar os alunos a serem participativos no processo de ensino e aprendizagem. Assim como Joli, Hugo também se utilizou da etapa da *diálogo* como abordagem para o ensino crítico. A professora regente da escola havia sugerido *Food* como um dos temas a ser utilizado durante a unidade letiva. Aproveitando essa sugestão, Hugo elaborou a temática *O que tem na mesa do brasileiro* e buscou tratar das diferenças sociais a partir dos alimentos. Assim como Joli, Hugo buscou, por meio de uma reflexão crítica, transformar uma temática bastante utilizada no ensino de inglês em uma temática geradora. Hugo apresentou o seguinte código para promover o *diálogo* em sala de aula:



Fonte: Relatório de Estágio do participante Hugo

Da mesma forma que Joli, Hugo seguiu o procedimento de perguntas iniciando com a questão: *o que você vê na figura?* Os alunos começaram a citar aspectos relacionados a imagem como: *é uma família almoçando... eles almoçam juntos... tem comida na mesa...* Um dos aspectos que chamou a atenção de Hugo foi o fato de mais de um aluno comentar o fato de que todos almoçavam juntos. Ao perguntar sobre como essa situação se relacionava com a vida dos

alunos, muitos citaram o fato de não terem a oportunidade de se reunirem para almoçar com toda a família e que, raramente, isso acontecia. Os alunos, então, começaram a relatar situações de pais e familiares que passavam o dia todo trabalhando e que não almoçavam em casa. Até então, o assunto sobre comida não havia surgido na discussão e Hugo estava buscando uma brecha para poder abordar a temática. Em um determinado momento um aluno falou: *“se não ficar o dia todo fora trabalhando não tem como colocar comida na mesa”*. Então, Hugo perguntou:

Hugo: “e que tipo de comida você e sua família colocam na mesa, *****(nome do aluno)”?

Aluno 1: Ah, feijão, arroz, ovo, tem verdura também, as vezes tem frango... (comentários de outros alunos sobre o fato desse aluno comer bem, com fartura, etc)

Hugo: A mesa de todo mundo é assim também?

Aluno 2: Na minha casa tem isso aí também, mas eu queria mesmo era comer carne todo dia... ia fazer logo churrasco (risos da turma)

Aluno 3: mas aí nem trabalhando o mês todo... (risos)

Hugo: E tem carne na mesa de quem?

Aluno 2: Na mesa de barão (risos), na mesa de ***** (nome de aluno) tem (risos)

(Hugo -Observação de aula)

Neste ponto, destaco o conceito de “brechas” na sala de aula abordado por Duboc (2012). Segundo a autora, as “brechas” são oportunidades que os professores buscam no sentido de provocar rupturas, aproveitando para desenvolver uma reflexão crítica de algum tema proposto. Essa ação do professor em sala de aula tem o intuito de ressignificar as aulas, fazendo uso das possibilidades que as salas de aulas trazem, com a diversidade de representações e vozes que estão presentes nos contextos de ensino. Por haver em Hugo uma postura crítica como professor (CROOKES, 2013), ou seja, um desejo de promover a criticidade em sala de aula, o participante encontra na voz de um aluno a possibilidade de, por meio da estratégia de perguntas, avançar na temática geradora.

Em seguida, Hugo pediu que os alunos formassem duplas e pesquisassem no dicionário em inglês as comidas que cada um costumava comer em casa com seus familiares. As duplas apresentaram as comidas escrevendo-as no quadro branco. Após o término dessa atividade, Hugo apresentou a seguinte imagem:



Fonte: Relatório de Estágio do participante Hugo

O participante perguntou: *o que está acontecendo aqui?* A turma ficou mais séria e os alunos começaram a discutir sobre a situação de fome, sobre como deve ser difícil passar fome e não ter o que comer. De acordo com Akbari (2008), um dos postulados que guiam a prática em uma perspectiva crítica de ensino é *conscientizar os aprendizes das questões que os grupos marginalizados enfrentam*, contemplando todos os membros da sociedade, conscientizando sobre as múltiplas perspectivas sobre uma mesma realidade, o que possibilita o surgimento da semente da transformação social. Apesar dos alunos não poderem comer carne, fazendo a substituição por outros alimentos, Hugo propõe discutir sobre os que passam fome, trazendo para discussão essa parcela da sociedade. Criar senso de respeito a partir do conhecimento e entendimento do outro é o primeiro passo em direção à mudança social que se espera.

Hugo, então, escreveu no quadro: HUNGRY. Hugo continua: *Por que esse problema existe? Why? Why people are hungry?* Os alunos responderam à pergunta de Hugo procurando causas para a fome: pobreza x riqueza, egoísmo, capitalismo, corrupção, foram algumas das razões que surgiram na discussão. O objetivo do *diálogo* é a conscientização (FREIRE, 1987) ou o que o autor denomina de pensamento crítico: a capacidade de perceber e reconhecer as origens e as causas de questões conflituosas na sociedade sejam elas, socioeconômicas, políticas ou culturais, a partir do contexto histórico de suas próprias vidas. Hugo escreveu no quadro:

HUNGRY
Poverty x Wealth
Selfishness
Capitalism
Corruption

Hugo: O que podemos fazer sobre isso? Quais são as alternativas que temos para a ação?

Aluno 1: A gente devia ajudar mais...

Aluno 2: A gente pode ajudar, mas a gente devia também escolher melhor em quem a gente vota... tem muita roubalheira aí e ficam tirando dinheiro é da galera pobre mesmo... o rico nem sente... mas o pobre fica aí...hungry.

(Hugo – Observação de aula)

Em seguida, Hugo apresentou a estrutura gramatical referente ao futuro: *going to* e *will*. O participante fez uma breve explanação no quadro branco, destacando a diferença no uso das duas estruturas gramaticais. Mais uma vez, Hugo solicitou a formação das duplas para que pudessem elaborar frases sobre ações que poderiam ser tomadas para ajudar na solução desse problema; Ex.: *We are going to start a project to collect food for the poor*. Essa tarefa foi designada como dever de casa (*homework*).

É importante ressaltar um dos princípios abordados por Crookes (2013) a respeito da língua usada em sala de aula, uma vez que é necessário se preocupar em como desenvolver o *diálogo* com alunos que não são capazes de se comunicar plenamente na língua que estão aprendendo. Como percebido nos exemplos acima, tanto Joli como Hugo, promoveram o *diálogo* utilizando a L1 em sala de aula, buscando criar um ambiente cooperativo e vencer os desafios de inserir uma pedagogia crítica. Após a discussão em L1, os professores em formação extraíram vocabulário na LE para avançar com a temática e introduzir a estrutura gramatical, apontando para a percepção de que o *diálogo*, incentivado pelos códigos, foi útil no ensino de vocabulário para utilização posterior nas atividades seguintes.

Durante a sessão reflexiva, Hugo se mostrou bastante satisfeito com uma notícia que ele havia recebido da professora regente. Após o término da sua prática e da entrega da caderneta para a professora regente da escola, Hugo recebeu uma mensagem dessa professora perguntando sobre um projeto de doação de alimentos que os alunos começaram a elaborar

durante as aulas dele. No entanto, Hugo não havia iniciado nenhum projeto, apenas sugerido que se juntassem para escrever frases utilizando a estrutura gramatical do futuro a respeito da temática *o que tem na mesa do brasileiro*. De alguma forma, Hugo havia plantado uma semente ao colocar a questão da fome ‘na mesa’, gerando nos alunos uma ação transformadora. A seguir, discuto a última etapa da abordagem problematizadora: a *ação*.

6.2.3 Promovendo ações transformadoras

A última dimensão da abordagem problematizadora proposta por Wallerstein e Auerbach (2004) é a *ação*, considerada pelas autoras como a meta da abordagem. Para Crookes (2013), a *orientação para ação* é um dos principais objetivos de uma pedagogia crítica, contanto que seja uma ação transformadora, que promova mudança social. Nos exemplos citados nas subseções anteriores, tanto Joli como Hugo, de certo modo, orientaram seus alunos para a ação. No entanto, por estarem na condição de estagiários de inglês naquela comunidade, os participantes não tiveram a oportunidade de dar continuidade a ação iniciada.

No caso de Joli, os alunos foram convidados a realizarem uma pesquisa após a introdução do código, da promoção do diálogo e do estudo das estruturas da língua. De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), a *ação* pode ser iniciada já em sala de aula, como por exemplo, conduzir uma pesquisa sobre o tema, procurar informações e trazer fotos pessoais ligadas à temática; escrever relatórios com a informação coletada; escrever histórias sobre as fotos, ou elaborar códigos para os próximos diálogos. Ao solicitar que seus alunos realizassem uma pesquisa sobre o processo do vestibular e o curso que mais interessava cada um, parecia que o participante estava motivando os alunos a se interessarem pela questão, oferecendo-lhes uma oportunidade de visualizar um futuro como universitários.

Apesar de Joli não ter tido a oportunidade de acompanhar ações posteriores da sua turma, Hugo, por outro lado, foi agraciado com a notícia a respeito de uma ação posterior à sua intervenção crítica: seus alunos estavam planejando um projeto de doação de alimentos como tarefa da gincana anual da escola. Para Wallerstein e Auerbach (2004), ações posteriores implicam se ver como um ser social, com direitos e deveres, investigando novas informações, conscientizando pessoas sobre as causas do problema, desenvolvendo habilidades como planejar, negociar, pensar criticamente, escrever, apresentar, criar campanhas e vislumbrar melhores condições de vida social. Abaixo, retomo as características principais da fase da *ação* (Tab.3), elencadas por Wallerstein e Auerbach (2004):

<p>Ação</p>	<p>Leva a consequências fora da sala de aula</p>	<p>- Iniciada em sala de aula: fazer pesquisa, buscar novas informações, escrever relatórios, cartas, trazer fotos e desenvolver novos códigos. - Fora da sala de aula: acionar órgãos e instituições e promover projetos comunitários</p>
--------------------	--	--

Um outro exemplo interessante de aderência a uma perspectiva crítica de ensino e adoção das etapas da abordagem problematizadora foi a experiência de Mano como professor de inglês em formação durante a prática em Estágio Supervisionado. A partir de uma unidade temática do livro adotado pela escola, o participante abordou a temática *A tecnologia está em todo lugar?* Mano relatou que a sua turma sempre reclamava da ausência de recursos tecnológicos na escola e que se sentiam prejudicados por não terem mais acesso às tecnologias. Originalmente, no livro, a unidade não era uma pergunta, mas uma afirmação. No entanto, a partir da *escuta*, Mano transformou a temática da unidade em pergunta, elaborou códigos e promoveu o diálogo em sala de aula.

É interessante perceber na atitude de Mano a tentativa de adaptar o LD disponível ao seu contexto de ensino, o qual foi mais bem identificado após a convivência com a comunidade durante o semestre anterior à sua decisão de aderir a uma perspectiva crítica de ensino. De acordo com Gimenez (2009, p.8), os LDs “são vistos como ferramentas importantes para a realização do trabalho em sala de aula”, no entanto, é exigido do professor conhecimento e habilidades para saber utilizado, caso contrário, o professor pode apenas se tornar um fiel seguidor do recurso sem capacitação nenhuma para aplicá-lo àquele determinado contexto. Para a autora, essa capacitação deve vir de oportunidades de formação profissional do professor, que pode ser considerado o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, “uma espécie de ‘ponte’ entre o livro didático e as oportunidades criadas no ambiente de sala de aula” (GIMENEZ, 2009, p. 9).

Com o intuito de iniciar o ensino de inglês sob uma perspectiva crítica, Mano propôs os seguintes códigos a serem discutidos em sala de aula:



Fonte: Relatório de Estágio do participante Mano

Assim como os outros participantes da pesquisa, Mano utilizou o procedimento da abordagem problematizadora que se entende por uma estratégia de fazer perguntas. Mano, então, inicia a discussão: *O que vocês estão vendo nessas imagens?* Ao contrário de Hugo, Mano apresenta as três figuras juntas e, por isso, as respostas são variadas:

Aluno 1: São pessoas usando o computador... parece que é na escola.

Aluno 2: Elas estão estudando... essa daqui deve ser massa (apontando para a primeira figura) ... parece aula de computador. Essa outra também... com essa galera árabe ou sei lá... (risos)

Aluno 3: Eles devem ser muçulmanos...

Aluno 2: Pra você vê... até essa galera tem computador pra estudar ... quero vê isso aqui...

Aluno 4: O que é que esse menino tá segurando? (apontando para a imagem do meio)

Aluno 5: É um tablet, tipo um computador pequeno.

Aluno 4: Mas só ele que tem, os outros não.

Aluno 5: Por isso só ele tá feliz (risos da turma)

Mano: Como essas imagens se relacionam com vocês?

Aluno 2: Ah prof, a gente não tem nada disso né...

(Mano – Observação de aula)

Os alunos começaram a discutir sobre o que Mano havia identificado no semestre anterior, sobre o fato de não se sentirem privilegiados pela ausência de recursos tecnológicos na escola. Mano os incentivou a pensar por que as pessoas das imagens tinham acesso ao uso de computadores na escola e o que eles poderiam fazer para terem acesso também.

Ao final da discussão Mano entregou uma folha impressa para os alunos trabalharem em duplas. Na folha, Mano pediu para que eles escrevessem, em inglês e com o auxílio de um dicionário, as palavras que eles conheciam relacionadas a tecnologia: aparelhos, recursos, tarefas, etc. Em seguida, os alunos foram apresentados a estrutura gramatical *would like*. Na folha havia uma breve explicação da estrutura, informado que poderia ser utilizada para expressar desejo ou intenção. A explicação foi complementada no quadro branco com momento expositivo. Ao exemplificar a estrutura, Mano sempre perguntava a um aluno que dissesse em voz alta alguma palavra relacionada a tecnologia que eles haviam escrito na folha. Assim, frases com a estrutura eram escritas no quadro como exemplo: *Jacson would like to have a notebook; Eliete would like to buy a tablet; We would like to have internet at **** (nome da escola), etc.* Ao longo da atividade, os alunos começaram a falar sobre a possibilidade de escreverem para o diretor da escola dizendo que a turma gostaria de ter acesso a computadores e que isso poderia contribuir para a aprendizagem deles. Mano, então, escreveu no quadro o seguinte exemplo: *The class would like to have access to computers to improve learning.* É interessante notar que, ao contrário do ocorrido nos exemplos anteriores, a movimentação para a *ação* aconteceu ao longo da atividade de cunho gramatical, e não durante a apresentação dos códigos.

A sequência dessa *orientação para a ação* (CROOKES, 2013) foi uma movimentação para conseguir apresentar a proposta para o diretor, que por intermediação da professora regente, sugeriu o seguinte desafio: se os alunos da turma escrevessem uma carta em inglês solicitando computadores para a escola, o diretor iria avaliar o pedido. A turma, com a ajuda de Mano, se empenhou nessa tarefa e a carta foi entregue ao diretor. No Relatório de Estágio de Mano consta a seguinte carta produzida pela turma:

To Mr. Director,

First of all, we would like to thank you for your decision to receive our letter and listen to our needs.

We would like to point out how well regarded our school is in the city and how well we have progressed in our studies.

However, we regret the fact that we do not have access to technologies that could contribute to our learning. We would like to ask you to set up a computer lab at our school. We believe that this action would be very important for the betterment of our community.

Thank you for your attention.

Class 2B

(Mano - Relatório de Estágio)

Como consequência da postura crítica adotada por Mano e a sua iniciativa de elaborar MDs críticos (códigos), seguidos de diálogo e orientação para a ação, o professor em formação, participante da pesquisa, alcançou o objetivo de fomentar uma ação que foi além da sala de aula e repercutiu na comunidade escolar. De acordo com a professora regente da escola, o diretor acolheu a carta escrita pela turma e disse que iria providenciar, assim que possível, uma sala com computadores para a escola. A promessa não foi em vão. Antes de terminar o seu período de regência nessa turma, Mano pôde ser contemplado com o resultado da sua ação: uma sala estava sendo preparada para se transformar no *Computer Lab.*, notícia que o deixou radiante:

Eu não esperava que essa conquista chegasse com tanta rapidez. Após essa experiência percebi como é possível transformar realidades com pequenas ações. O professor de inglês pode e deve ir além das estruturas gramaticais e das quatro habilidades. Existe um mundo a ser explorado em sala de aula se o professor assim o desejar, optando por essa abordagem [problematizadora] e promovendo mudanças na vida de seus alunos.

(Mano – Relatório de Estágio)

Nessa seção, foi possível visualizar o caminho percorrido pelos participantes da pesquisa, professores de inglês em formação, que optaram por abraçar uma pedagogia crítica de ensino, adotando uma postura crítica, elaborando MDs críticos, incentivando o diálogo por meio de perguntas e buscando promover ações transformadoras na comunidade envolvida. É surpreendente constatar que os resultados alcançados por essa experiência geraram reflexão nos participantes da pesquisa e, possivelmente, transformação em suas práticas de ensino. Como professora formadora e pesquisadora, me coloco também nesse lugar de (de)formação e proponho, a seguir, uma reflexão a respeito da minha trajetória ao longo dessa experiência (trans)formadora.

6.3 TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO

Formar-se continuamente significa também estar sob os signos contraditórios da conservação e da inovação. Tendo alcançado um patamar profissional de ensino de língua(s) pode parecer confortável permanecer nele ou perigoso seguir assim sem algum desequilíbrio curioso que o desejo de mudança ou renovação. Seja como for, ao professor cabe sempre o desafio de pensar-se como pedra que rola, como profissional que merece o olhar da observação científica que refaz os conhecimentos e os coloca para sua inspeção formadora.

(ALMEIDA FILHO, 2005, p. 72-73)

Gosto de pensar na imagem de uma pedra que continua rolando e que, por isso, continua em movimento. A pedra, elemento sólido e teso, pode ser comparado, muitas vezes, à nossa maneira de conduzir a nossa trajetória profissional. A resistência às mudanças pode gerar dureza e rigidez em nossas práticas cotidianas. Ao pensar em uma ‘pedra que rola’, imagino um elemento rígido em constante movimento e, por esse motivo, sendo moldado a medida em que entra em contato com a superfície que o toca, que o atravessa ou traspassa. Posso imaginar o desconforto que esse contato pode provocar, incomodando a sua forma endurecida, tirando lascas de seu corpo, e exigindo desse elemento a necessidade de adaptar-se, amoldar-se, reforma-se, deformar-se e transformar-se. Ao contrário, a pedra que encontra um lugar para se encaixar, se adapta àquela realidade e interrompe a sua trajetória.

Escrever sobre minhas experiências, principalmente nos âmbitos profissional e acadêmico, revela-se um processo reflexivo e desafiador, necessário para manter-me em deslocamento frutuoso, buscando me defrontar com indagações e inquietações que atravessam

a minha identidade como professora. Segundo Morin (2003, p.99), “muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”, portanto, o objetivo é gerar cinesia e impermanência. Ao defrontar-me com o momento presente em que me encontro, como professora universitária, formadora de futuros professores de inglês, na etapa final de um curso de doutoramento, a questão que traspassa meu coração é: que professora pesquisadora estou me tornando em um mundo tão diverso, e, por isso, tão belo, mas, no entanto, tão desigual?

Na busca por averiguar possíveis contribuições desta pesquisa para o processo de formação de professores de línguas, proponho, nesta categoria, refletir sobre a minha trajetória profissional, desde as minhas primeiras experiências como aluna de língua inglesa até os dias de hoje, como professora-pesquisadora, formadora de futuros professores de inglês. De acordo com Dewey (1997), nenhuma experiência vive ou morre em si mesma. Toda experiência é passível de ser prolongada e manter-se viva em experiências que se sucedem. Para tal, o exercício da reflexão é imperativo para que se possa colher os frutos de uma experiência educativa, conectada com futuras experiências. O risco é não colher os benefícios da vivência experienciada, deixar morrer, na acomodação, o ganho adquirido na existência. Desse mal não quero experimentar. Em razão disso, ao final desse trabalho, me coloco no lugar de participante ativa dessa experiência investigativa, oportunizando uma análise mais apurada da minha condição de professora formadora, lugar institucionalmente determinado por minha área de atuação profissional e que é capaz de produzir tantas certezas questionáveis. Na busca por respostas, me deparo com interrogações, e em busca de equilíbrio, tanta instabilidade:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, que professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (TARDIF, 2014, p.9)

Unida a Tardif (2014), procuro fazer questionamentos, interrogar meus conhecimentos adquiridos ao longo dessa jornada profissional, especialmente, no que diz respeito ao professor e seus saberes. Segundo o autor, os professores são os atores principais do processo de ensinar e aprender, portanto, precisam ser considerados como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos que dizem respeito ao seu ofício. Para Tardif (2014), é de extrema relevância investigar quais os saberes que alicerçam e mobilizam a prática cotidiana desses profissionais e recolocar a questão da subjetividade nas pesquisas sobre educação linguística.

Para que se possa falar de *saber* é necessário sempre relacioná-lo com a pessoa, a sua identidade, sua experiência de vida, sua história profissional, suas crenças (BARCELOS, 2006;

ALMEIDA FILHO, 2008), bem como sua relação com o contexto em que está inserido. Embora a existência do *saber* dependa dos professores na condição de atores individuais empenhados numa prática, o *saber*, na visão de Tardif (2014), está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas de trabalho, pais), ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (escola, a sala de aula) e enraizado numa instituição e numa sociedade. Desse modo, o autor propõe a classificação de quatro saberes docentes: *os saberes da formação profissional*, aqueles oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições de formação de professores; *os saberes disciplinares*, que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e que são definidos e selecionados pela instituição universitária como disciplinas, por exemplo, matemática, história, literatura, etc.; *os saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e *os saberes experienciais*, aqueles saberes específicos, desenvolvidos por professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Em vista disso, é possível constatar que três dos saberes elencados por Tardif (2014), são incorporados à prática docente, sem necessariamente, serem produzidos por ela: os saberes, de *formação profissional*, *disciplinares* e *curriculares*. Esses saberes são transmitidos por uma tradição cultural, por grupos produtores de saberes sociais e, porque não dizer, ou questionar, adotados por professores-pesquisadores, formadores de futuros professores (?). Acredito que o desconforto gerado no caminho dessa pedra que rola e que, por isso, constantemente é (trans)formada, tenha sua gênese nesse entendimento. Os agentes que controlam os saberes relativos à formação profissional dos professores, disciplinares e curriculares, agentes de decisão e execução, pertencem ao corpo de formadores que atuam nas universidades, tornando, portanto, a relação dos professores em formação com esses saberes em uma relação de exterioridade e simples apropriação.

O único *saber* apresentado por Tardif (2014) que não provém das instituições de formação e nem dos currículos são os *saberes experienciais*. Como se pode esperar, esses saberes são aqueles adquiridos na experiência e que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2014, p.39). Nesse sentido, os *saberes experienciais* estão enraizados em um contexto de ensino interativo e repleto de condicionantes que se configuram como problemas reais e concretos, exigentes de improvisação e capacidade de lidar com situações transitórias e variáveis:

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p.49)

O sentido de *saber* atribuído pelo autor engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes de um professor relativos ao seu ofício. Ao relatar o que professores dizem sobre seus saberes, Tardif (2014) identifica diversos conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc. relativos a diferentes fenômenos da prática educativa: o conteúdo a ser ensinado, como planejar de aulas, o sistema de ensino, organização de conteúdo, a utilidade dos MDs, gosto por trabalhar com determinada faixa etária, como agir para conquistar a turma e etc. O estudioso conclui que o seu saber-ensinar é decorrente de conhecimentos, valores, atitudes, habilidades que parecem estar além do conhecimento especializado, dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação, e que dizem respeito a fatores cognitivos como personalidade, talento, gostos pessoais e valores. O autor também relata que identifica conhecimentos sociais partilhados, que são comuns àquele grupo de pessoas que pertencem àquele mundo social e que são coletivos: sobre pais e alunos, atividades pedagógicas, MDs, programas de ensino, etc.

Sem mais delonga, apresento, a seguir, a minha trajetória amparada em minhas experiências com a língua inglesa, minha formação acadêmica e profissional, ciente de que o saber docente possui natureza heterogênea, ao passo que ganha interioridade, identidade e pertencimento na relação com a prática cotidiana.

6.3.1 Experiência como aluna de inglês

Assim como a maioria dos adolescentes da minha época e da minha condição social, estudei inglês em um curso de idiomas. Aprender a língua inglesa era algo importantíssimo para o desenvolvimento profissional e a conquista de um bom lugar no mercado de trabalho. Era um diferencial, principalmente se a pronúncia fosse como a de um nativo da língua. Cresci em meio a essa crença e buscava me adequar a esse modelo de falante do inglês. Me lembro dos inúmeros exercícios orais que fazíamos no curso e em casa buscando reproduzir os sons ‘nativos’, das correções que os professores faziam a respeito dos fonemas pronunciados e das músicas que

ouvíamos e cantávamos procurando repetir com exatidão as contrações e entonações adequadas.

Alguns anos após o início das minhas aulas de inglês nesse curso de idiomas, fui morar no Exterior por conta do trabalho do meu pai. No entanto, o Exterior não era, oficialmente, falante da língua inglesa, mas, sim, falante da língua árabe. Nessa oportunidade, tive a chance de vivenciar uma situação não esperada: ter contato com pessoas de diferentes nacionalidades que faziam uso da língua inglesa para se comunicar. Matriculada em uma escola internacional na qual a língua oficial era o inglês ‘britânico’, fui impelida a ressignificar a minha crença sobre a perfeição do falante nativo do inglês pois, diante de tantos ‘ingleses’, precisei encontrar meios de compreender o que diziam e de me fazer entender com o ‘inglês’ que estava ao nosso alcance. Apesar da oficialidade do inglês ‘britânico’ na escola, os professores e alunos eram oriundos de diversos países e, conseqüentemente, falavam diferentes ‘ingleses’. Com a necessidade de fazer novas amizades na escola e de compreender o conteúdo das aulas, logo me adaptei a essa realidade e aprendi o que, hoje, entendo por língua franca, ou seja, uma língua de contato entre diferentes culturas. O mito do falante nativo ainda permanecia presente pois, era perceptível a valorização daqueles que falavam com sotaque britânico, tanto entre alunos como entre professores. Apesar de, academicamente, ser necessário a habilidade de entender os diferentes ‘ingleses’, e por isso, ser uma habilidade bastante útil para a sobrevivência naquele meio, o *status* do nativo permanecia em vigor, como um fantasma que soprava ao meu ouvido, dia e noite, abalando a minha autoestima, especialmente, nas apresentações em sala de aula. Aos poucos fui me convencendo de que esse fantasma havia se instalado no meu subconsciente por conta da minha experiência como aluna de inglês e que, naquele contexto real em que me encontrava, não havia mais razão para dar ouvidos a ele. Em tempo, sepultei aquele ente perturbador que rondava a minha experiência com a língua inglesa.

Ao retornar ao Brasil, após tal experiência linguística-cultural tão rica, comecei a pensar em ser professora de inglês, apesar de algumas contrariedades geradas por esse pensamento. Preliminarmente, vislumbrei as condições profissionais de um professor no nosso país, especialmente realçadas por meu pai que, ao saber da possibilidade dessa minha escolha, não contou esforços para clarificar as dificuldades financeiras que eu poderia ter por tomar tal decisão. Ademais, havia uma expectativa familiar que eu seguisse os passos de uma tia arquiteta, visto que todos acreditavam que eu tinha aptidões técnicas e artísticas para essa profissão, além de ter tomado um curso técnico em preparação para esse curso. Convencida por tantos argumentos favoráveis por parte dos meus familiares e, ao mesmo tempo, desanimada com a realidade da profissão docente, prestei vestibular para Arquitetura e passei.

6.3.2 Experiência como professora de inglês

O tempo que passei cursando Arquitetura foi bastante enriquecedor para a minha experiência acadêmica, possibilitando a constatação da minha verdadeira vocação: professora. Na medida em que o curso universitário avançava e tinha contato com os professores e suas abordagens de ensinar, surgiu em mim o desejo de ser professora universitária e de me engajar na vida acadêmica. Ao longo dos dois anos que cursei Arquitetura, me tornei professora particular de inglês de alguns colegas de curso, trabalho este que estendi a funcionários de algumas empresas privadas por indicação desses amigos. Nessa oportunidade, eu ainda não tinha tido nenhuma experiência formal ou formação como professora de línguas que me desse um direcionamento acadêmico para o exercício da docência. Apostei na minha intuição e criatividade, creio que oriundas das minhas experiências como aluna e de algumas pesquisas que eu realizava sobre abordagens e MDs para o ensino de línguas. Fazendo memória dessa etapa da minha jornada, posso dizer que minha abordagem de ensino era bastante tradicional, focada em gramática contextualizada, fazendo uso de situações reais de comunicação, funções da língua e alguns aspectos culturais bastante estereotipados como manifestações e curiosidades culturais típicas. Nesse período, pude constatar que a pronúncia de um falante nativo não era mais importante para mim, e que, realmente, aquele fantasma havia sido banido das minhas crenças. No entanto, esse mesmo fantasma estava presente no subconsciente dos meus alunos e que o desejo de falar como um nativo da língua inglesa era algo culturalmente estabelecido em nosso meio, interferindo no processo de ensino e aprendizagem da língua. Foram muitas as tentativas de banir esse fantasma da vida dos meus alunos.

Interessante ainda constatar que, ao iniciar a minha prática docente, eu não fui obrigada a seguir nenhum LD. Como professora particular, eu precisei, desde sempre, saber selecionar e adaptar atividades didáticas para as necessidades dos meus alunos. Motivada por essa pesquisa de doutorado, busquei analisar MDs antigos, desenvolvidos por mim no início da minha jornada profissional em busca de compreender, a partir do meu olhar de hoje, que recursos, habilidades e conhecimentos direcionavam a minha criatividade e intuição nessa tarefa. No pouco que encontrei, pude perceber que uma das minhas ações relacionadas à elaboração de MD era adaptação de material, que segundo Tomlinson (1998, p. xi) significa:

fazer mudanças no material com o intuito de melhorá-lo ou torná-lo mais adequado para um tipo específico de aluno. Adaptação pode incluir redução, adição, omissão, modificação e suplementação. A maioria dos professores adaptam materiais toda vez que fazem uso de um livro didático para maximizar o seu potencial para um grupo particular de alunos.

No intuito de ilustrar esse tipo de ação em minha prática docente, apresento, a seguir, um exemplo de adaptação de um LD direcionado para Inglês para Negócios, de quando atuava como professora de inglês particular, em especial para atender as necessidades de executivos de empresas privadas. O material adaptado possui o formato de um *handout* que eu imprimia e entregava para o meu aluno particular:

The Language of Meetings

In Company Upper Intermediate Resource material by Paul Emmerson
Adapted by Paula Montenegro

➤ What do you see? What are they talking about?



➤ Erase the underlined word(s) that do not form natural collocations:

- Ⓢ "I'd like to raise an important issue/the situation/an objection/the matter later."
- Ⓢ "When are we going to call/hold/have/make/arrange/organise the next meeting? Do you think we could put it back/delay it/postpone it/anticipate it/bring it forward?"
- Ⓢ "It's getting late and I think we should halt/close/finish/adjourn/end the meeting. It looks like we've reached a promise/a conclusion/a decision/a dead-end."
- Ⓢ "I'd like to give/advance/express/put forward my own opinion on this issue/topic/material/subject/question."
- Ⓢ "We've had a full and frank/constructive/viable/fruitful discussion on this issue, and I'm sure we can reach a decision/an agreement/a compromise/a consensus/a concord."
- Ⓢ "It would be dangerous/risky/premature/soon/a mistake/wrong to draw/ take/reach/jump to any conclusions at this stage."

- Ⓢ “This decision is going to have wide-ranging/far-reaching/serious implications, and we need to take into account/consideration/study a number of different factors.”
- Ⓢ “I’d just like to clarify/deal with/treat your doubts about/objections to/hostilities to this proposal.”
- Ⓢ “I see/feel/appreciate/understand what you’re saying, but I think you’re taking a very narrow/small/short-sighted/short-term view.”
- Ⓢ “Before we can make/take/have/come to/reach a decision, we’ll have to make/undertake/register/carry out a detailed study.”

➤ Complete the chairperson’s closing comments with words in the box. There is one word you don’t need to use:

discussion	account	implications	conclusions	issues	decision
	promise		study		opinion

“Well, colleagues, I think we’ve had a very constructive _____ this afternoon, and a number of very important _____ have been raised. But it’s getting late, and I can see that we’re not going to come to a _____ today. I don’t think that presents a problem because any decision we take will have far-reaching _____ and it’s important not to jump to any _____ at this early stage. Before the next meeting we need to carry out a detailed _____ of all options involved and circulate it amongst everyone present. And if I can express my own _____, I think that the report needs to take into _____ the financial costs as well as the marketing aspects of the project. Well, unless there’s any other business, I think we can finish there.”

Fonte: Arquivo pessoal de Paula Montenegro

Em adição à adaptação de LD para uma necessidade específica, identifiquei a elaboração de uma atividade baseada em um filme, na tentativa de diversificar o processo de ensino e aprendizagem, buscando contemplar as quatro habilidades da língua e atender a diferentes

estratégias de aprendizagem dos meus alunos. A seguir, apresento um *handout* elaborado a partir do filme *What Women Want*:

What Women Want

Based on the film 'What Women Want' by Nancy Meyers
Adapted by Paula Montenegro



Nick Marshall, Playboy and Hot Shot in advertising, thinks he's God's gift to women. After a little accident, he discovers that he is suddenly able to hear what women really think. First, Nick is pretty disappointed when he discovers that his beloved macho behavior does not exactly contribute to being desired. Then, his upcoming dream position in the company is being given to a new team member: Darcy, not only a woman, but a man-eating one, also is a very talented ad expert. So, Nick decides to sabotage his new boss by reading her thoughts and selling her ideas as his own. Unfortunately, love gets in his way.

Summary written by [Julian Reischl](#)

- What are his/her beliefs?
- What do they tell about Sloan Curtis?

Transcript of the scene 3: Meeting at Sloan Curtis to introduce the new employee.

Girl with glasses: Here you go.

Man sitting on the table: Thanks. Hey, I heard. I can't believe this.

Nick: My next headache.

Man sitting on the table: Don't worry. We'll get through it.

Boss: Everyone, everyone meets Darcy McGuire.

Darcy: Hi, oh, hi. Good to see everybody showed up. (...) Hello, I'm Darcy.

Nick: Hi, I'm Nick Marshall.

Darcy: Oh, I've heard a lot about you, Nick.

Nick: And I've heard a lot about you too, Darcy.

Darcy: Oh, don't worry. Can't all be true.

Nick: Let's hope not.

Boss: I'm very, very excited for you all to meet Darcy McGuire. I know Darcy's extraordinary reputation as a leader in the field proceeds her. At B.B.D.&O. Darcy led a creative team that snagged 500 million dollars in new business wins. And that was just last year alone. Here at Sloan Curtis, we've always prided ourselves on our strategic thinking. Now it's time for us to step up and once again prove

ourselves creatively in the marketplace. And I'm thrilled that Darcy has consented to move across town, join our team and lead us into the twenty first century.

Darcy: *Thank you, Dan. And thank you all for that warm welcome. Let me start by saying the feeling is mutual. I'm absolutely thrilled to be here. When I first started in this business it was my dream to work at Sloan Curtis. In fact, I believe I even applied for a job here, twice.*

Boss: *Somebody call personnel.*

Darcy: *But it was B.B.D.&O. that offered me a home. And what I learned there was that any success I had was a direct result of the team of people that I worked with. I know that two heads are better than one. I know that if we put our heads and our hearts into this company, we'll deliver. I know that. Now, I love challenges, I love hard work. I look forward to sitting at this table tossing ideas around until what I feel would be the wee hours of the morning, but, most importantly, I want the work we do to say something about who we are, how we think, what we feel.*

Nick: *Excuse me.*

Darcy: *So, as our friends in Hollywood say, let's cut to the chase. How are we gonna turn this company around? When Sears decided to go after women in their advertising and said "Come see the softer side of Sears" their revenues went up 30%. 30%, that's huge. Female driven advertising totaled 40 billion dollars last year. And Sloan Curtis' share of that was...zero. If you want to sell an anti-wrinkle cream or a Ford Mustang to a woman, forgive me, but this is the last place you bring your business. And we can't afford to not have a piece of a 40-billion-dollar pie. So, I have put together a little kit for everybody. Nobody panic, this is supposed to be fun. Every product in this box is looking for a new representation right now. And they're all made for women. I'm pretty sure all the women here are pretty familiar with most of these products. So, for the men, let's just briefly run through them. Here you go, Nick.*

Nick: *Thank you.*

Darcy: *Each kit contains anti-wrinkle cream, mascara, moisturizing lipstick, bath beads, quick-dry nail polish, an at-home waxing kit, a "More wonderful" wonder bra, a home pregnancy test, hair volumizer, pore cleansing strips, Advil, control-top pantyhose, and a Visa Card. Now I want everybody to come up with something. For one product, for two, the whole box. Whatever moves you. We'll get together tomorrow, have a show and tell and see where we are. How's 8:30 for everybody? Great. See you at 8:30 tomorrow morning.*

Nick: *Nightmare. Read my lips...night – mare.*

Phrasal Verbs

come up with sth – to think of an idea, an answer to a question or a solution to a problem.

get through – to manage to do or complete sth.

get together – to meet with sb for social purposes or to discuss or organize sth.

go after – to try to get or obtain sb/sth.

go up – to become higher in price; to rise.

look for – to search for sth/sb, either because you have lost it/them, or because you need it/them.

move across – to move from one side of sth to the other.

put together – make sth by fitting parts together; to combine things.

run through – to discuss, examine or read sth quickly.

start in – to begin to do sth.

step up – to come forward.

show up – to arrive or appear at the place you have arranged.

turn sth around – if a business or an economy turns around, or sb turns it around, it becomes successful after it has been unsuccessful for a time.

Phrasal Verbs. Dictionary for learners of English, Oxford

Fonte: Arquivo pessoal de Paula Montenegro

Apesar de não ter, até o determinado momento da minha trajetória, nenhuma educação formal no que diz respeito ao exercício da docência e, portanto, nenhum direcionamento acadêmico para a elaboração de MDs, pude identificar nos exemplos apresentados, algum tipo de *saber* relacionado ao ofício de ensinar, oriundo, talvez das minhas experiências como aluna de inglês e, provavelmente das pesquisas que realizava pela *internet*. Ao analisar esses exemplos de MDs elaborados por mim, foi possível notar a presença de uma atividade introdutória, como um *warm up*, ou apresentação de vocabulário, bastante utilizado nas abordagens de ensino de línguas. Em seguida, busco trabalhar alguma estrutura gramatical ou expressões que, posteriormente, são aplicadas em alguma atividade. Dessa forma, fui desenvolvendo uma identidade como professora de inglês e me convencendo de que precisava seguir esse caminho profissional.

Finalmente, assumindo definitivamente minha profissão e vocação, ingressei na universidade para cursar Letras com Habilitação em Português e Inglês com as Respectivas Literaturas. No mesmo ano que ingressei no curso de Letras, tive a minha primeira experiência profissional como professora de inglês em um curso de idiomas. O instituto mantinha convênio com algumas empresas, e como eu já tinha experiência com tal ambiente, fui facilmente selecionada para fazer parte do quadro de professores. Foi a minha primeira experiência como professora de uma instituição e, por conseguinte, obrigada a utilizar o MD que o curso disponibilizava. A instrução que eu havia recebido era que bastava seguir as lições do LD a cada aula. Para mim, que vinha de uma experiência como professora particular, na qual eu preparava todo o MD para atender às necessidades específicas dos meus alunos, me pareceu bastante prática e objetiva essa instrução, me remetendo à experiência como aluna de inglês em curso de idioma, na qual o professor seguia o LD proposto. Para dar conta de um número maior

de alunos e atender mais turmas, essa instrução foi bastante conveniente e necessária para seguir na profissão.

Logo em seguida, com o intuito de me estabelecer em minha área de atuação, distribuí currículos em outros cursos de idiomas e fui convidada para participar, pela primeira vez, em um curso de treinamento de professores. Com mais embasamento teórico advindo do curso universitário, experiência profissional e treinamentos, fui confirmando a minha escolha pela docência. A partir do componente curricular do meu curso de graduação *Prática do Ensino de Inglês* (Estágio Supervisionado) tive certeza de que os conhecimentos adquiridos até então tornavam concreto o exercício da docência. Esta experiência contribuiu para firmar de vez minha identificação com a área de ensino, aprender a lidar com as diversas variantes que compõem o ambiente de sala de aula, como a interação entre professores e alunos, o papel do professor na educação linguística, além de conhecer as condições de trabalho no contexto público. Os saberes *profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais* se entrelaçavam de forma fecunda, gerando vida docente no encontro entre teoria e prática.

Ao término da minha graduação, optei por continuar meus estudos me matriculando em um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa. Minha meta era me tornar professora universitária e poder partilhar com outros professores o que estava descobrindo, além de poder me dedicar à pesquisa e contribuir para essa área de atuação profissional. A essa altura, vivenciava um momento de reflexão e de muitos questionamentos, pois me sentia insatisfeita com a forma que estava posto o ensino do inglês na instituição em que ensinava, com ênfase em exercícios estruturais, memorização de regras e conceitos, ausência de contextualização e de questões culturais. Começava a perceber como a prática reflexiva era um ingrediente essencial para a ressignificação de crenças e práticas pedagógicas de um professor e ansiava por me tornar um agente ativo e responsável pelos direcionamentos do meu trabalho docente em detrimento de um simples executor de tarefas definidas por outros. Sentia a necessidade de investigar as razões dessa realidade.

Ao longo deste curso, passei a entender um pouco mais sobre os diversos aspectos ligados a educação linguística. Esta formação trouxe enormes contribuições para a minha prática enquanto professora pesquisadora-reflexiva e a construção da minha identidade enquanto professora de inglês, uma vez que comecei a aprofundar o fazer científico e a debater e compreender conceitos sobre aquisição de língua, linguagem e textualidade, análise crítica do LD e estudos culturais. Incentivada pelos aprendizados da especialização e buscando trilhar o caminho de uma professora-pesquisadora, entrei como aluna especial no Mestrado em Linguística Aplicada de uma universidade pública baiana. Cursando a disciplina Teorias e

Métodos da LA, pude investigar temas como perspectivas e tendências da LA, língua e identidade, assim como participar de debates teóricos sobre aquisição de língua materna e estrangeira. Apesar dos encaminhamentos para o mestrado, uma fatalidade me impossibilitou de seguir adiante e me forçou a buscar um emprego emergencial que me garantisse alguns benefícios. Com a morte inesperada do meu pai, minha família passou por dificuldades financeiras e, por intermédio de contatos de alunos particulares de inglês em empresas, assumi a função de compradora internacional de uma multinacional. Apesar de não trabalhar com o ensino da língua inglesa, o inglês sempre foi o meu principal instrumento de trabalho na empresa visto que, por causa da minha fluência na língua, experiência no exterior e contatos com estrangeiros, fui chamada para trabalhar no Departamento de Comércio Exterior. Esta foi uma experiência muito enriquecedora pois, além de aprimorar meu conhecimento específico da língua inglesa, ampliou meus contatos com empresas e, conseqüentemente, com mais alunos particulares, atividade esta que nunca abandonei.

Buscando permanecer na profissão de professora de inglês, aceitei o convite para trabalhar no Ensino Superior à Distância, em uma universidade particular. O meu bom desempenho na especialização fez com que eu fosse convidada para ser tutora no Curso de Letras com Inglês à distância dessa universidade, oportunidade na qual pude experimentar a realidade que sempre almejei: ser professora universitária.

6.3.3 Experiência como professora formadora

Apesar de ingressar no Ensino Superior na modalidade à distância (ESaD), essa experiência me proporcionou repensar muitas das minhas concepções a respeito da formação de professores. Ao recordar do meu anseio em me engajar na vida acadêmica e me tornar uma professora formadora, me deparei com um sentimento que, hoje, considero constrangedor: eu acreditava que seria possível ‘transmitir’ aos futuros professores de inglês os conhecimentos que eu havia adquirido ao longo da minha jornada até então, e que por isso, eu teria muito a contribuir no processo de formação de um professor de línguas. No entanto, como professora formadora e tutora ESaD, eu precisei desenvolver habilidades para atender àquela necessidade: ser agente de interações que precisavam ser articuladas e entendidas, possibilitando que o conhecimento rompesse com a distância espaço – temporal e viabilizasse a interatividade. Para tal, foi necessário estabelecer múltiplas relações, ao selecionar, organizar e contextualizar as informações, atentando para as necessidades e expectativas do grupo, atribuindo um novo sentido à construção e à produção de conhecimentos. Logo no início dessa minha experiência

como professora do Ensino Superior, precisei dominar ferramentas e conhecer, em profundidade, todas as possibilidades existentes na modalidade à distância, a fim de elaborar estratégias que gerassem um bom aproveitamento dos alunos. Entendi, que naquele contexto, meu papel enquanto professor formador deveria seguir na perspectiva da proposição e organização das situações de aprendizagem, atuando como mediador e orientador, incentivando a busca de diferentes fontes de informação e provocando a reflexão crítica do conhecimento em produção.

Em vista disso, logo no primeiro ano da minha tão sonhada experiência em ensinar em uma universidade, as minhas concepções começaram a ser abaladas. Como tutora ESaD, eu precisei colaborar para a superação das dificuldades dos estudantes no conteúdo específico, buscando alternativas adequadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem no formato do conteúdo a ser trabalhado. Muitas vezes, eu me sentia como uma ‘ponte’ entre a aprendizagem realizada pelos alunos e as diferentes mídias propostas (ambiente virtual, material impresso), orientando-os no processo de aprendizagem, gerenciando pedagogicamente o ambiente virtual e todas as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso. Providencialmente, a minha percepção sobre o papel do professor como detentor do conhecimento a ser transmitido para os alunos foi, vigorosamente, desconstruída a partir dessa experiência.

No ano seguinte, finalmente, criei coragem para tomar uma das decisões mais importantes da minha vida: me dedicar única e exclusivamente à atividade docente. Após aprovação em concurso público, abandonei minha atividade profissional como compradora internacional e ingressei como professora especialista em uma universidade pública. O ingresso nessa instituição representou um grande passo em minha vida profissional e a realização do sonho de poder seguir a minha vocação de professora. A contar desse tempo, tenho trabalhado com turmas de Estágio Supervisionado e Pesquisa e Prática Pedagógica em Língua Inglesa. Tem sido uma experiência bastante enriquecedora no que tange à formação de professores, área que se tornou objeto do meu interesse desde então.

Com a possibilidade de me dedicar de forma exclusiva ao magistério, me empenhei e passei no processo de seleção para o curso de Mestrado em Estudos de Linguagem, formação que me permitiu um aprofundamento em questões específicas relacionadas às origens das decisões dos professores em sala de aula. A partir da discussão acerca das crenças de professores em formação e suas implicações para o processo de formação de professores, envolvendo a relação entre crenças, experiências e a prática do professor, foi possível gerar uma maior compreensão do perfil desses futuros professores de inglês e fornecer subsídios teóricos e práticos para o referido curso de formação de professores.

6.3.4 Experiência como coordenadora de área do PIBID

Após o término do meu mestrado, me tornei coordenadora de área do PIBID, proposta que visava o aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes do curso de Letras/Inglês daquela universidade, além da melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa da escola pública. A integração da educação superior e básica, inserindo os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública, proporcionou oportunidades inovadoras na formação inicial dos futuros professores assim como promoveu a valorização da formação continuada do professor em serviço. Com o intuito de promover oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas de caráter inovador no contexto da educação básica pública, o subprojeto teve como objetivo a realização de intervenções pedagógicas a partir da utilização da abordagem comunicativa intercultural do ensino de línguas. Apesar dos inúmeros desafios e obstáculos com os quais me deparei no dia a dia dessa empreitada acadêmica, posso ressaltar que essa experiência proporcionou grandes benefícios na minha trajetória profissional bem como para os bolsistas de iniciação à docência. O engajamento dos bolsistas nas práticas diárias de sala de aula, assim como a vivência em uma escola da rede pública e a convivência com uma professora em serviço se mostrou bastante enriquecedor e motivador para todos os envolvidos.

Inseridos em uma comunidade específica e na busca por desenvolver aspectos da competência intercultural, o grupo de bolsistas sentiu a necessidade de elaborar MDs por meio de adaptações do LD da escola, seleção e adição de atividades encontradas na *internet*, etc. A seguir, apresento uma das sequências didáticas elaborada pelos bolsistas ao longo dessa experiência formadora:

COMPLIMENT AND ENCOURAGEMENT (1)

OBJETIVO: promover o uso da linguagem humanizadora em sala de aula por meio da aprendizagem de expressões de elogio e encorajamento.

RECORTE LINGUÍSTICO-INTERCULTURAL: expressões de elogio; elogiar e encorajar alguém; desenvolver linguagem que promova o respeito em sala de aula

TURMA: 20 a 30 estudantes

TEMPO: 40 a 50 min.

MATERIAIS: vídeo ou história de superação, quadro, piloto, cartolina, imagens de pessoas.

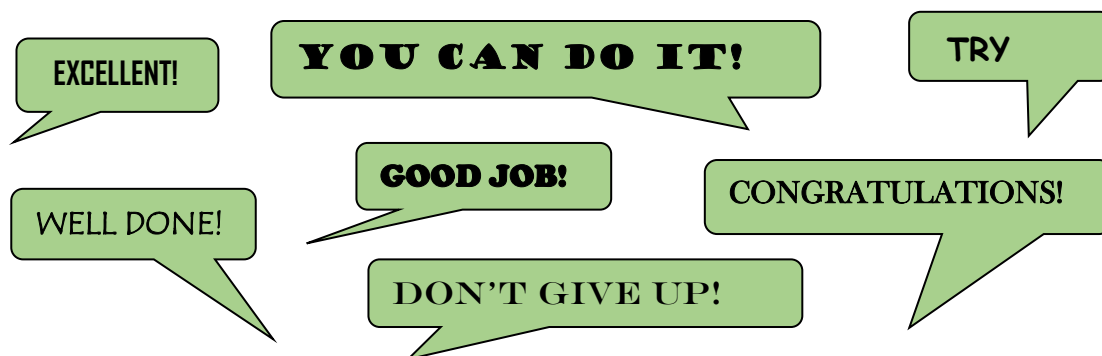
✓ Introdução:

1. Perguntar aos estudantes: “*O que é um elogio? Você já elogiou alguém hoje? É importante elogiar alguém? Você gosta de receber um elogio?*” Escrever no quadro a palavra *COMPLIMENT*;
2. Perguntar aos estudantes: “*E se uma pessoa está desanimada? Querendo desistir de algo importante? Como podemos encorajar alguém? Motivar alguém a perseverar?*” Escrever no quadro a palavra *ENCOURAGEMENT*.
3. Preparar no quadro duas colunas:

COMPLIMENT	ENCOURAGEMENT

✓ Apresentação:

4. Preparar cartões com as expressões que serão apresentadas;
5. Escolher o meio de apresentação das expressões de elogio e encorajamento de acordo com seu contexto de atuação: *slides*, vídeo ou escritas em cartolina. Sugestões de algumas expressões abaixo:



6. Fazer gestos a cada expressão bem como mostrar imagens que contribuam para o entendimento da expressão. A cada expressão apresentada solicitar aos estudantes que a repitam em coro e perguntar: “*Compliment or Encouragement?*”;
7. Colar as expressões na coluna adequada:

COMPLIMENT	ENCOURAGEMENT
EXCELLENT! WELL DONE!	TRY AGAIN! DON'T GIVE UP!
GOOD JOB! CONGRATULATIONS!	YOU CAN DO IT! KEEP TRYING!

8. Mostrar fotos ou imagens (em papel ou em meio digital) de pessoas em situações de conquista ou superação bem como pessoas em situação de dificuldade ou fracasso. Perguntar a cada imagem mostrada: *“O que podemos dizer para essa pessoa?”*.
 9. Mostrar um vídeo de superação de desempenho ou levar uma história de superação de alguma personagem significativa para a realidade dos estudantes. No final perguntar: *“O que você diria para essa pessoa?”*. Pedir aos estudantes que justifiquem suas respostas;
 10. Solicitar aos estudantes que fiquem em dupla e partilhem por 5min. o seu desempenho no ano escolar/no curso/na aprendizagem da língua, a partir das seguintes perguntas: *“Qual a sua maior dificuldade? Qual o seu melhor desempenho?”* Orientar os estudantes a escolher expressões de elogio e/ou encorajamento para se comunicarem.
- ✓ Conclusão:
11. Instruir os estudantes a escolher apenas uma expressão estudada para escrever em uma plaquinha elaborada por eles ou levada pelo professor já pré-fabricada, no intuito de cada um bater uma foto (*self*) com a plaquinha de elogio ou encorajamento e postar no *facebook*.



(Produção dos estudantes)

OBJETIVO: promover o uso da linguagem humanizadora no ambiente escolar por meio da aprendizagem de expressões de elogio e encorajamento.

RECORTE LINGUÍSTICO-INTERCULTURAL: expressões de elogio; elogiar e encorajar alguém; promover linguagem que promova o respeito no ambiente escolar.

TURMA: 20 estudantes
40 a 50 min.

TEMPO:

MATERIAIS: atividade proposta impressa, quadro, piloto, cartolina, imagens de pessoas, hidrocor, expressões em tiras de papel, tesoura.

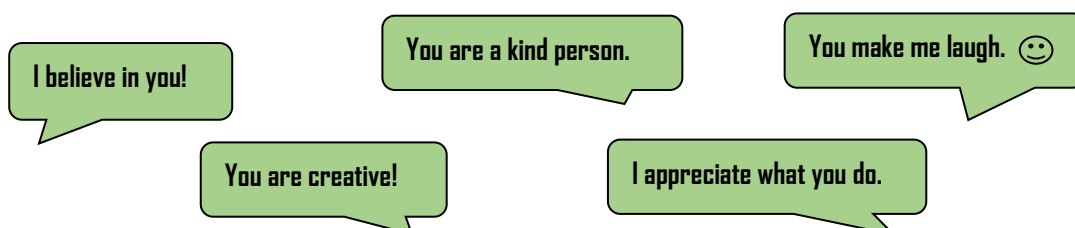
🌀 PROCEDIMENTOS:

✓ Introdução:

1. Preparar duas colunas no quadro (*COMPLIMENT/ENCOURAGEMENT*), revisar as expressões aprendidas, pedir aos estudantes que as repitam em coro e colar os cartões no quadro na coluna adequada;
2. Pedir aos estudantes que revisem, em dupla, a expressão escolhida na aula passada e o porquê da escolha

✓ Apresentação:

3. Apresentar novas expressões de elogio e encorajamento utilizando cartolina ou meio digital. A cada expressão apresentada pedir aos estudantes que repitam em coro. Sugestões:



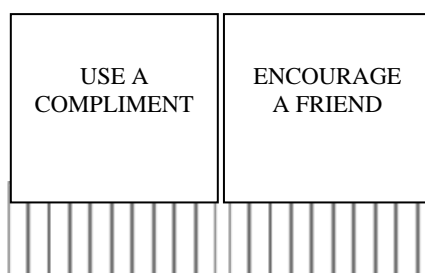
4. Buscar o entendimento de cada expressão de acordo com o contexto de atuação e perguntar aos estudantes se essas expressões são elogio ou encorajamento: *“Qual dessas novas expressões você gostaria de ouvir de alguém para você?”*
5. Convidar os estudantes a participarem da atividade *“Back to the board”*: dividir a turma em duas equipes e pedir que um estudante de cada equipe fique de costas para o quadro. Os outros ficarão de frente para o quadro e atentos à expressão que o professor irá escrever no quadro. Esses estudantes darão dicas para o estudante que está de costas para o quadro para que este acerte qual a expressão que o professor escreve no quadro. A única pergunta que o estudante de costas poderá fazer é: *“Is it a compliment or an encouragement?”* Fazer um revezamento até que todos de cada equipe participem. A cada acerto do estudante que está de costas a equipe ganha um ponto.
6. Entregar uma folha xerocada com a seguinte atividade (a ser adaptada de acordo com as expressões utilizadas): Complete as lacunas com um dos verbos na caixa:

are	believe	make	give up
can	inspire	are	appreciate

- a) You _____ creative.
- b) You _____ do it.
- c) I _____ what you do.
- d) You _____ a kind person.
- e) Don't _____.
- f) I _____ in you.
- g) You _____ me laugh.

✓ Conclusão:

7. Solicitar aos estudantes que construam um painel composto por um conjunto de expressões de elogio e outro com expressões de encorajamento. (o professor pode levar as expressões impressas se desejar). Dividir a turma em equipes (de acordo com o número de estudantes) para a produção de um painel de expressões. Esse painel será colocado no mural da escola com o intuito de promover uma linguagem humanizadora no ambiente escolar.



(Produção dos estudantes)

Fonte: Arquivo pessoal de Paula Montenegro

É possível notar nessa sequência didática desenvolvida por nós, bolsistas do PIBID, uma tentativa de aplicar conhecimentos advindos da nossa formação enquanto professores de inglês como, por exemplo, a presença de uma atividade inicial de *warm up*, buscando envolver os alunos na temática da aula, apresentação de vocabulário e expressões referente ao conteúdo a ser estudado, diversificação de atividades, recursos visuais e habilidades da língua, bem como a preocupação com a formatação da atividade. A sequência didática apresentada foi elaborada para ser trabalhada em dois dias distintos: *compliment and encouragement (1)*, em uma aula, e *compliment and encouragement (2)*, na aula seguinte. A estrutura de cada aula é muito semelhante ao método de ensino conhecido por PPP, que em inglês, significa *Presentation, Practice and Production*. Esse tipo de modelo ou abordagem de ensino se tornou mais conhecido pelos bolsistas durante o curso de formação e, ao longo da experiência do PIBID foi bastante discutido. A estrutura proposta é de fácil assimilação, no qual o professor apresenta a língua, em seguida, pede aos alunos que a pratiquem, primeiro em atividades bem controladas,

depois em atividades mais livres. Depois, os alunos são convidados a produzir alguma atividade ou tarefa que envolva o uso da língua. Ao fazer uma retrospectiva da experiência vivida, posso contemplar os saberes relacionados à formação profissional, disciplinares e curriculares em constante interação com as experiências dos envolvidos no desenvolvimento das sequências didáticas e com o contexto de ensino. A partir dessa experiência, o meu interesse pela tarefa de elaborar MDs cresceu e se tornou objeto de pesquisa. Apresento, a seguir, a minha experiência como doutoranda.

6.3.5 A pedra continua rolando: minha experiência como doutoranda

A pedra continua rolando, em movimento. A cada experiência a pedra se modifica, sofre uma alteração em seu estado e sofre uma transformação. Transformação é sinônimo de mudança, qualquer tipo de deformação que gera modificação, dando uma nova forma. Por ser a passagem de um estado para outro, como em uma metamorfose, transformação me remete à processo, etapas, a mutação. Portanto, não é algo que aconteça de um dia para outro, mas sim, algo que é (des)construído ao longo do tempo, a partir das nossas vivências.

Gosto de pensar a formação de um professor a partir dessa perspectiva: a condição permanente de se deixar lapidar, tomando uma nova forma a cada experiência vivida. Após a experiência como coordenadora do PIBID, despertei para questões relacionadas à educação linguística que eu gostaria de me aprofundar, dentre elas, a elaboração e o uso de MDs. Após a minha aprovação no curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura e os primeiros encontros com meu orientador, encontrei nas pedagogias críticas de ensino uma motivação para investigar a produção de MDs para o ensino de língua inglesa bem como a sua utilização em sala de aula. Com base nos princípios filosóficos críticos, identifiquei um trilha no encalço de responder às minhas indagações em relação a necessidade de desenvolver MDs para comunidades locais, buscando aproximação com anseios sociais, políticos e culturais. Na pedagogia freireana, colidi com uma superfície que me forçou a me submeter, mais uma vez, à (trans)formação, processo permanente ao qual um professor formador-pesquisador não pode renunciar.

Com fundamento na pedagogia de Paulo Freire, o processo de ensino e aprendizagem considera as realidades sociais e experiências dos alunos, de modo que eles consigam descortinar sentidos e propósitos na educação, desenvolver uma visão crítica sobre o mundo, da sua condição como ser humano e das relações de poder e dominação existentes na sociedade. Transpor essa perspectiva em abordagem de ensino e materializá-la em sala de aula para o ensino de língua inglesa naquele contexto específico era o desafio. À procura desse “jeito de

fazer” (CANAGARAJAH, 2005), me engajei na pesquisa sobre os princípios de uma pedagogia crítica, englobando tanto a sua fundamentação teórica como experiências já vivenciadas por outros professores-pesquisadores, exemplos e modelos práticos.

O resultado dessa tarefa foi a elaboração de uma Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino (Fig.7) pautada na indissolubilidade entre teoria e prática (*práxis*), na compreensão e transformação dos envolvidos na experiência, de outros e do contexto coletivo de ação (colaboração) e na relação horizontal entre professores formadores e em formação (educação problematizadora). Considero essa experiência uma das mais significativas no meu processo de (trans)formação, visto que foi possível partilhar e discutir conceitos, modelos, crenças e experiências de todos os envolvidos.

Além de ter tido a oportunidade de rever conceitos e percepções sobre o aspecto da educação linguística, como abordagens e perspectivas de ensino de línguas, pude reexaminar minha *práxis* como formadora de professores, minha relação com os professores em formação, meus alunos, e proporcionar “espaços flexíveis de reflexão e autorreflexão”, o que propus denominar neste trabalho de *experiências formativas-reflexivas*. De acordo com Mattos (2018), essas experiências podem contribuir para “a (trans)formação das identidades profissionais dos professores de língua”, partindo de modelos formativos não prescritivos, “permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica que, por sua vez, poderá levá-los a um novo trabalho pedagógico em direção ao aumento da consciência crítica de seus alunos” (MATTOS, 2018, p.31). Nesse sentido, a Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino (Fig.7), teve em vista proporcionar tal experiência, constatada nos quatro participantes que aderiram a uma perspectiva crítica de ensino (Tab.10). Foi interessante constatar que outra *experiência formativa-reflexiva* vivenciada por três dos participantes que aderiram à uma perspectiva crítica de ensino, também foi relevante para fomentar uma *postura crítica de ensino* (CROOKES, 2013), promovendo novas atitudes pedagógicas: a experiência do PIBID. Tanto os professores em formação como eu, a professora formadora, colheram os frutos (trans)formadores dessas experiências.

Finda a exposição da minha trajetória acadêmica e profissional, tal como das transformações ocorridas ao longo desse caminho, apresento, a seguir, as considerações finais deste trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

(FREIRE, 1997, p. 23)

Nesse momento em que se aproxima o desfecho desse trabalho de pesquisa, a sensação que tenho é de realização, no entanto, diante de tantos aspectos concernentes à educação linguística e de tantas indagações pessoais como professora formadora, percebo que o movimento precisa continuar e que, mesmo que a noção seja de finalização, o coração permanece com o anseio de cinesia. Ao me confrontar com os passos percorridos nessa longa jornada, inaugurados a partir de inquietações derivadas de experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, sinto que estou diante de um percurso (trans)formador, proponente de desafios e contribuições para a trajetória de um professor.

Com o objetivo de investigar o processo de elaboração e uso de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, convidei sete professores de inglês em formação, estudantes do curso de Letras de uma universidade pública baiana, durante a sua prática em Estágio Supervisionado. A decisão por fazer tal convite, teve origem no anseio de contribuir para o meu contexto de atuação, como professora formadora. Posso dizer que fui agraciada ao longo de todo o processo investigativo, convivendo com participantes interessados e engajados com a (des)construção do seu fazer docente. Desde o princípio da pesquisa, todos se empenharam em responder os questionários e inventários, bem como escrever os Relatos de Aprendizagem e participar das entrevistas e sessão reflexiva. A relação com a instituição parceira, a escola pública estadual que acolheu os professores de inglês em formação, foi sempre conduzida com responsabilidade e compromisso por parte de todos os envolvidos no processo.

No ponto conclusivo a que cheguei, proponho situar o leitor retomando, brevemente, as etapas percorridas nesta investigação. A princípio, me debrucei em leituras e pesquisas sobre aspectos da educação linguística que pudessem colaborar para a solidificação das minhas perguntas de pesquisa. Após essa etapa, estruturei a investigação a partir de objetivos e indagações capazes de contemplar um caminho a ser percorrido. Primeiramente, busquei conhecer melhor o perfil dos participantes bem como investigar as suas percepções sobre o

processo de ensinar e aprender línguas, em especial, sobre MDs. Em seguida, me empenhei em identificar e descrever as ações desses participantes em sala de aula no intuito de averiguar quais princípios poderiam estar guiando a prática desses professores em formação em Estágio Supervisionado. As observações foram feitas tanto antes da Oficina de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino como depois dessa intervenção. Dessa maneira, foi possível sondar possíveis transformações no fazer docente dos professores em formação. Por último, propus investigar e refletir sobre a minha própria trajetória, tendo em vista possíveis contribuições para a formação de professores de línguas.

Para sustentar tal investigação, defini como fundamentação teórica três pilares que pudessem abarcar e orientar o escopo do trabalho: perspectivas crítica de ensino, materiais didáticos (MDs) e formação do professor de línguas. Na atualidade, diante da diversidade humana e seus dramas, bem como de um cenário de crise social e política, pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica me pareceu bastante oportuno, visto que essa concepção de ensino e aprendizagem considera a tarefa educativa como um ato político (FREIRE 1987; PENNYCOOK, 2001), inserindo a esfera política no pedagógico, preocupado com a dignidade humana e preparando pessoas para atuar no enfrentamento de realidades injustas e na transformação da sociedade. Dessa maneira, procurei na materialização do que se faz em sala de aula, ou seja, nos MDs, um caminho para implementar tal perspectiva no ambiente educativo apreciado nessa pesquisa, considerando a centralidade desses recursos didáticos no fazer docente. Pelo fato de os participantes da pesquisa serem professores de inglês em formação e, eu, a pesquisadora, ser professora formadora, senti a necessidade de me apoiar nos estudos sobre o processo de formação de professores que contemplam a criticidade.

Como delineado, a pesquisa contou com quatro perguntas de pesquisa. Na busca por responder à primeira pergunta '*Quais as percepções dos professores de inglês em formação sobre educação linguística, em especial, sobre MDs*', elaborei a categoria *Por que os professores ensinam como ensinam*, na qual identifiquei dois aspectos relevantes para essa questão: *o potencial das experiências* dos professores em formação, participantes da pesquisa e *as suas percepções a respeito de MDs*. Ao olhar os dados, pude constatar nas percepções dos participantes uma tendência a considerar MD como LD, aspecto também verificado em outros pesquisas na área (ÁVILA, 2013). Essa constatação também dialoga com as vantagens de um LD elencadas por Graves (2000), as quais contemplam o fato de o LD fornecer um currículo estruturado para o curso, além de imagens, atividades para os conteúdos apresentados bem

como a distribuição e a progressão desses conteúdos em unidades de ensino de acordo com as séries escolares.

Sob outra perspectiva, as percepções sobre MDs dos professores de inglês em formação, participantes da pesquisa, me pareceram transitar em duas direções: do aluno e do professor. No sentido do aluno, as percepções sobre MDs seguiram a tendência de suporte para na aprendizagem, atendendo a necessidade de fazer consultas, de consolidar o que foi estudado, servindo de fonte de conhecimento, apresentação da estrutura da língua e facilitador da compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula. Já na direção do professor, as compreensões a respeito de MDs se encaminharam para o sentido de MDs como parâmetro, diretriz para o curso, ajuda oportuna na contextualização das situações e suporte curricular na delimitação de conteúdo. Por conseguinte, é possível dizer que há uma conexão entre o entendimento de MD como LD e a compreensão de MD na direção do professor. A concepção de MD como alicerce estruturante da educação linguística confirma a sua centralidade em sala de aula.

No que tange o potencial das experiências (DEWEY, 1997; MICCOLI, 2010b), é perceptível uma força que orienta as decisões e as ações dos professores em sala de aula e que pode contribuir para a compreensão do porquê os professores ensinarem da forma como ensinam. Essa força, a filosofia de trabalho de um professor, é um dos principais fatores que intervém na educação linguística (ALMEIDA FILHO, 2008). Em consonância com Almeida Filho (2008), Crookes (2013) argumenta que a decisão do professor em aderir a uma pedagogia crítica de ensino é fundamental para que o ensino crítico aconteça, ou seja, a sua filosofia de ensino deve ser crítica, alicerçada em princípios da criticidade para a educação linguística. Interessante notar que é possível promover oportunidades em que nossas filosofias de trabalho, o nosso modo de ensinar e perceber o processo de ensino e aprendizagem podem ser revistas, refletidas e até ressignificadas, como em experiências formativas-reflexivas, espaços de autorreflexão (MATTOS, 2018) que podem resultar em (trans)formação. Nesse sentido, vislumbro possibilidades de impermanência, gerando metamorfoses individuais ou de grupos, abrindo caminho para (trans)formações sociais. Oferecer tais oportunidades em cursos de formação de professores é entrever mudanças sociais, políticas e culturais, rumo à justiça e equidade.

A fim de responder à segunda pergunta *‘De que modo esses professores de inglês em formação fazem uso dos MDs em sala de aula durante a prática em Estágio Supervisionado?’*

e, também, à terceira pergunta '*Que princípios guiam os professores de inglês em formação na elaboração e uso de MDs durante a prática em Estágio Supervisionado?*', propus a categoria *Princípios em ação na elaboração e uso de materiais didáticos*, na qual discuto os dados gerados em campo em a partir das três etapas da abordagem problematizadora (WALLERSTEIN; AUERBACH, 2004): *Estudando a realidade*, destacando o momento da escuta, *Colocando a questão na mesa*, dando ênfase ao momento do diálogo e *Promovendo ações transformadoras*, focando no momento da ação. Essa abordagem proposta por Wallerstein e Auerbach (2004) pode também ser nomeada de *educação freireana*, por ter suas bases no diálogo, ferramenta que possibilita a conscientização (FREIRE, 1987), percepção das origens do seu lugar na sociedade, sendo capaz de agir e decidir com o propósito de tomar controle da sua própria vida, a partir da consciência das limitações e possibilidades de mudança. Partindo das premissas de que educadores (a) são co-aprendizes com seus alunos, (b) encorajam alunos a acreditar em suas capacidades como pensadores críticos e atores de suas vidas, (c) consideram a educação um ato político e (d) não se prendem há respostas prontas, as autoras propõem uma abordagem que pode abrir portas para múltiplos dilemas, paradoxos e questões da sociedade.

Ao adotarem essa abordagem no processo de elaboração e uso de MDs sob uma perspectiva crítica de ensino, os professores em formação, participantes da pesquisa, usufruíram, na primeira etapa, do semestre anterior em que conviveram com o contexto escolar que iriam pôr em prática tal abordagem crítica de ensino. Por já terem tido contato prévio com os alunos e suas realidades, puderam propor *códigos* que condiziam com as necessidades locais, tornando esse elemento o MD crítico central na prática docente dessa experiência. De acordo com Wallerstein e Auerbach (2004), os *códigos* devem representar uma situação familiar reconhecida pelo grupo, apresentado como um problema, sugerindo conexões culturais e sociais, e com a vida dos alunos, sem, no entanto, prover soluções. As estratégias para lidar com o problema deve vir dos alunos, direcionando pequenas ações na direção de mudanças. Conhecer a realidade a qual se produzirá os MDs é essencial para a sua efetivação.

Por sua vez, no momento do diálogo, segunda etapa da abordagem problematizadora, pude verificar que essa estratégia educacional centrada no desenvolvimento da consciência crítica social (FREIRE, 1987), se estabeleceu como a utilização dos MDs críticos elaborados, ou seja, os códigos. O *diálogo*, princípio crítico considerado por Freire (1987) um dos aspectos mais significativos da pedagogia crítica, está relacionado com o processo emancipatório educacional, que se compromete com o empoderamento dos alunos na medida em que desafia

o discurso dominante e inspira o direito e a liberdade dos alunos para que se tornem sujeitos ativos na sociedade.

Para o desenvolvimento do *diálogo*, os professores em formação que adotaram uma perspectiva crítica de ensino adotaram os procedimentos de perguntas sugeridos por Wallerstein e Auerbach (2004), visando a identificação da situação até a sua análise. No entanto, pelo fato de o contexto de atuação dos professores em formação ser caracterizado por alunos de nível iniciante, o uso da L1 foi amplamente empregado nessa etapa, aspecto vislumbrado em Crookes (2013). Segundo o autor, o uso da L1 do aluno é uma estratégia relevante em situações em que o ambiente escolar de inserção de uma pedagogia crítica não atende às expectativas comunicativas de uma discussão em sala de aula. Nesse sentido, os participantes se utilizaram do diálogo em L1 como tática para extrair e apresentar vocabulário em LE, pertinente à temática geradora, provendo, em seguida, estrutura linguística necessária para a promoção de alguma atividade gramatical ou tarefa didática.

Já na terceira e última etapa da educação freireana, o momento da ação, parece ter havido um movimento direcionado a este propósito, gerando algum tipo de engajamento social e disposição para ação, a meta da abordagem problematizadora. Conforme Wallerstein e Auerbach (2004), a *ação* pode ser iniciada já em sala de aula, por meio da condução de uma pesquisa sobre o tema ou da busca por informações ligadas à temática, por exemplo. Ações posteriores também podem ser direcionadas para a escrita de cartas para órgãos ou instituições e projetos comunitários. Essa etapa trata de possibilitar os envolvidos a se verem como seres ativos da sociedade, com direitos e deveres. Planejar para a ação envolve a conscientização das pessoas sobre as causas do problema, desenvolver habilidades, planejar, negociar, pensar criticamente, escrever, apresentar, criar campanhas e vislumbrar melhores condições de vida social. Apesar de constatar a *orientação para ação* (CROOKES, 2013) na prática dos professores em formação ao implementarem uma abordagem crítica de ensino na elaboração e uso de MDs em sala de aula, pude identificar a falta de uma continuidade no processo, pelo fato dos participantes serem estagiários no contexto em que atuaram. Seria necessário mais tempo sem interrupção do ciclo para verificar o desenvolvimento das sementes plantadas.

Por fim, em vista a averiguar possíveis contribuições desse entendimento para a formação do professor de inglês, apresentei a categoria *Trajetória de uma professora em (trans)formação* na qual discorri e examinei a minha jornada como professora (des)formatadora ou (re)formadora e a importância desse caminho para a formação docente. Porventura, a apuração da minha (trans)formação como professora formadora seja uma das mais importantes

contribuições desse trabalho. Penso que qualquer tipo de (des)formatação ou (re)forma proposta por cursos que ‘formam’ professores de línguas possuem sua gênese nesse grupo de indivíduos responsáveis pelas decisões estruturantes de eixos temáticos e componentes curriculares. A decisão de proporcionar experiências formativas-reflexivas, passíveis de promover questionamentos que podem levar à (trans)formação ou (des)formatação em práticas pedagógicas dos professores em formação, nasce do anseio desses professores. Ao longo dessa investigação, tanto a experiência do PIBID quanto a experiência da Oficina de MDs foram capazes de colocar as pedras em movimento, possibilitando o contato com superfícies de atrito e, portanto, oportunizando o ‘amoldar-se’, a viabilidade de criar forma e, assim, adotar novos ângulos (de visão).

Finda a apresentação dos desenlaces desse trabalho, alvitro uma ação, a partir da perspectiva freireana, de me perceber como um ser inacabado, inconcluso e incompleto, movido por indagações e inquietudes, mas, no entanto, sempre permitindo manter-me em movimento em busca de novos caminhos, lugares e ‘formas’. Para Paulo Freire, patrono da educação brasileira, ter a consciência de que “somos seres inconclusos” se concretiza na luta pela transformação das realidades injustas pois, todos nós somos sujeitos capazes de promover renovação; toda realidade é passível de (trans)formação. Ao falar de esperança, Freire (1997b) ressalta que esperar, apenas, não transforma nenhuma realidade, e que se confiar apenas nisso é ingenuidade. No entanto, renunciar à esperança é manter-se imobilizado, visto que é ela o impulso necessário para iniciar o deslocamento, a cinesia, a impermanência. Sendo assim, arremato esse trabalho com esperança, na certeza de que este fim me impulsionará para a próxima moção.

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. **Transforming lives:** introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, v. 62, n.3 p. 276-283. Jul. 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada:** ensino de línguas e comunicação. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 2008.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; OLIVEIRA, L. C. de; ABREU-DE-LIMA, D. M. de. Teaching Pre-service EFL teachers to analyse and adapt published materials: an experience in Brazil. In: GARSON S.; GRAVES. K. (Orgs.). **International perspectives on materials in ELT.** London: Palmgrave Macmillan, 2014. P. 236-252.
- ARAÚJO, F. **História do livro.** Disponível em: [http:// www.infoescola. com/ curiosidades/historia-do-livro](http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-do-livro). 2012. Acessado em 29 de outubro de 2018.
- AVILA, A. P. de. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras.** 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS.
- BARCELOS, A. M. Cognição de Professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. P.15- 42.
- BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.
- BONFIM, B.; CONCEIÇÃO, M. A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: SILVA, K.A; DANIEL, F. G.; MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. **A formação de professores de línguas:** novos olhares vol. III. Col. Novas perspectivas em linguística aplicada. v.37. Campinas: Pontes, 2014.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da partilha através da pesquisa na educação. SP: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Parecer CNE/CES N° 492/2001, de 03 de abril de 2001.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.
- BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (Ed.). **Developing Intercultural Competence in Practice.** Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. Critical pedagogy in L2 learning and teaching. IN: HINKEL, Eli. (Org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New Jersey: Routledge, 2005. P. 931-949.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. P. 55-82.

CENOZ, J.; GORTER, D. **Pedagogical Translanguaging**. UK: Cambridge University Press, 2021.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** SP: Brasiliense, 1981.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. **English as an International Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CROKER, R. A. An introduction to qualitative research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R.A. (Orgs.). **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p.3- 24, 2009.

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis**. New York/London: Routledge, 2013.

CUNNINGSWORTH. A. **Choosing you coursebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DARDER, A.; BALODANO, M. ; RODOLFO, D.T. **Critical pedagogy : an introduction**. New York : Routledge, 2009. P 1-20.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1997.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. **Competência na formação de professores no Brasil: o que (NÃO) há de novo**. Educação e Sociedade. Campinas, SP: v.24, n.85, p. 1155-1177, 2003

DINIZ-PEREIRA, J. E. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DUARTE, M. S. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA, E. F. **Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura.** In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

FELIZ, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

FERRAZ, D. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Eds) **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil - Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018, v.1. p.103-117.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Introdução. de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** SP: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** SP: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** SP: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARSON, S.; GRAVES, K. Materials in ELT: Current Issues. In: GARSON S.; GRAVES. K. (Orgs.). **International perspectives on materials in ELT.** London: Palgrave Macmillan, 2014. P. 01-15.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.** Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GIMENEZ, T. Prefácio. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. P. 7-10.

GIMENEZ, T. Aproximando a Linguística Aplicada Crítica da sala de aula. In. JESUS, D.M. de; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.): **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas, SP: Pontes, 2017. P. 45-54.

GIROUX, H. (October 27, 2010) "**Lessons from Paulo Freire**", Chronicle of Higher Education. Retrieved 10/20/10.

GIROUX, H. **Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar. 2016 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 157-164.

GUILHERME, M. **Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics.** Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.

GUILHERME, M. Prefácio. In: In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador, BA: EDUFBA, 2012. P. 13-23.

GRAY, J. Introduction. In: J. GRAY, J. (Ed.). **Critical perspectives on language teaching materials.** London: Palgrave Macmillan, 2013. P. 1–16.

HARWOOD, N. Issues in materials development and design. In: HARWOOD, N. (Org.). **English Language teaching materials: theory and Practice.** New York, US: Cambridge University Press, 2010. P. 03-30.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge. 1994.

HYMES, D. **On Communicative Competence.** In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics.* Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HOLLIDAY, A. **Small cultures. Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, v. 10, n.2, p. 237-264, Jun. 1999.

JOHNSON, K. **The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English.** Journal of Reading Behaviour - v.24, n.1, p. 83-108, 1992.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto ou como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Eds) **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil - Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018, v.1. p.69-80.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. de. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialista.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

JUSTINO, M. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente.** Ed. Curitiba: Intersaberes, 2014. Disponível em: <http://www.revistaemdia.com.br>. Acessado em: 17 maio 2018.

KINCHELOE, J. L. La pedagogía crítica em el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In: MACLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Orgs.). **Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos**. Barcelona: Graó, 2008. p. 25-69

KIRMELIENE, V. C. C.; PEREIRA, C. de J.; HODGSON, E. C. C.; LADEIA, R. de C. **Circles: ensino médio**. 1.ed. São Paulo: FTD, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL methods: changing tracks, challenging trends**. TESOL Quarterly 2006, 40/1: 59–81.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygange, 2006, p. 10-25.

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

LIMA, D. C. de. **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona? Uma Questão Múltiplos Olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Artes Médicas: 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol.23, Campinas: Unicamp, 1994. P. 66-73.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajatórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. P. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas: Pontes, 2014. P.17-48.

MATTOS, A. M. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MOR, W. (Eds) **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil - Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018, v.1. P.25-38.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA K. A. da. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: 2007. P. 119-139.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. P. 355- 378.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. et al (Org.). **Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-303.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K.A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem – v. I**. Campinas, SP: Pontes, p.135-165, 2010a.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2010b.

MOITA-LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p.13-42.

MOITA LOPES, L. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 9-12

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, A. **Educação de professores para o século 21**. In: X Seminário de Linguística Aplicada, 2008, Salvador. X Seminário de Linguística Aplicada Caderno de Resumos. Salvador: EDUFBA, 2008. v. 1. p. 41-61.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**, Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, SP: Parábola, 2011. P. 33-46.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PENNYCOOK, A. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. In: **Issues in Applied Linguistics**, vol. 1, issue 1, 1990, UCLA, Department of Applied Linguistics, pp. 8- 28.

PÉREZ GOMEZ, A.; SACRISTÁN, G. J. **Comprender e transformar o ensino**. São Paulo. Artmed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa, 1996.

PESSOA. R. R.; SILVESTRE V. P.; MÓR W. M. (Orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Apresentação. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p. 9-13.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P (Org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora da UFG, 2011, p. 59-80.

PHILIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. London: Oxford University Press, 1992

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

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. P. 57- 82.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROCHA, C. H., Memórias e histórias de uma professora de inglês por entre reflexões vivências do letramento crítico. In.: PESSOA. R. R.; SILVESTRE V. P.; MÓR W. M. (Orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo, SP: Pá de Palavra, 2018. P. 81-92.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift. para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. P.163-187.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOR, I. **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change.** Chicago: University of Chicago Press. 1992.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. 360f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. P. 225-253.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador, BA: EDUFBA, 2012. P. 311-353.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia crítica.** In: Estudos linguísticos literários. n. 52, ago-dez, Salvador, 2015. P. 231-256.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THORNBURY, S. Resisting Coursebooks. In: GRAY, J. (Org.). **Critical perspectives on language teaching materials.** London: Palgrave Macmillan, 2013. P. 204-223.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D.M. de; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.): **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola.** Campinas, SP: Pontes, 2017. P. 19-30.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University press, 1998.

TOMLINSON, B. Introduction: are materials developing? In: TOMLINSON, B. **Developing Materials for language teaching.** London: Continuum, 2010a. P. 01- 11.

TOMLINSON, B. Developing Principled Frameworks for materials development. In: TOMLINSON, B. **Developing Materials for language teaching.** London: Continuum, 2010b. P. 107- 129.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom.** Cambridge: CUP, 2001.

TUROLO-SILVA, A. O papel dos fatores contextuais na relação teoria-prática de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e na construção da interação na sala de aula. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.C.B. **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Vol. III. Campinas, SP: Pontes, 2014.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

VAN MANEN, M. **Linking Ways of Knowing to ways of being practical**. Curriculum Inquiry, vol.6, n.3, Spring, 1977.

WALLERSTEIN, N.; AUERBACH, E. R. **Problem-Posing at Work**: Popular educator's guide. Alberta: Grass Roots Press, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira**: a renovação de sua prática de sala de aula. Tese de Doutorado. Campinas, IEL, Unicamp, 1996.

ZEICHNER, K. M. **Alternative paradigms of teacher education**. Journal of teacher education, v. 34, n.3, p. 9-27. May/June 1983.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (eds.) **Teachers' minds and actions** – Research on Teachers' Thinking and Practice. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.

APÊNDICE A – Relato de Aprendizagem



Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras



RELATO DE APRENDIZAGEM

Salvador, ____ / ____ / 2019.

Prezado(a) Prof.(a),

Gostaríamos de contar com a sua ajuda para uma pesquisa do Curso de Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Esta pesquisa visa compreender aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês, em especial, a utilização de materiais didáticos em sala de aula. Pedimos a sua contribuição por meio da escrita de um relato a respeito da sua experiência com a aprendizagem da língua inglesa que contemple as seguintes perguntas:

- *Qual a sua relação com o inglês?*
- *Como foi a sua experiência como aprendiz de inglês?*
- *Como você aprendeu inglês?*

Vale ressaltar que este relato não é uma avaliação, e por isso não há respostas “certas” ou “erradas”. Lembramos que a sua identidade não será revelada em momento algum e que o conteúdo das respostas será utilizado apenas para fins de pesquisa. Muito obrigada por sua colaboração!

Paula Montenegro

A sua participação é fundamental para nós. Gostaríamos de contar com a sua colaboração em futuras entrevistas ou questionários. Reafirmamos nosso compromisso em apresentar os resultados dessa pesquisa assim que possível.

Se houver alguma dúvida a respeito desse trabalho, estaremos dispostos a esclarecê-las: envie e-mail para pcfmontenegro@yahoo.com.br ou ligue (71) 99148-6422.

Muito obrigada!

APÊNDICE B – Inventário sobre Material Didático²⁴

Instruções: Leia todas as 12 declarações. Em seguida, selecione no mínimo 4 declarações que mais refletem suas crenças sobre materiais didáticos para o ensino de inglês.

1. Os materiais didáticos devem se basear no que os alunos sabem, em suas histórias de vida e experiência prévia, bem como serem relevantes para eles.
2. Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos compreendam o contexto cultural e as diferenças culturais, promovendo a interculturalidade.
3. Os materiais didáticos devem possibilitar que os alunos se engajem na resolução de problemas, participem de descobertas e análise.
4. Os materiais didáticos devem permitir que os alunos entendam como um texto é construído.
5. Os materiais didáticos devem considerar as necessidades dos alunos fora da sala de aula, seus objetivos e metas.
6. Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam consciência social crítica.
7. Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver habilidades e estratégias específicas.
8. Os materiais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver linguagem e habilidades específicas necessárias para uma situação real de comunicação, como gramática, funções e vocabulário.
9. Os materiais didáticos devem permitir que os alunos desenvolvam autoconsciência, possibilitando a análise crítica de culturas de uma forma não etnocêntrica.
10. Os materiais didáticos devem contribuir na construção da autoconfiança dos alunos, atendendo as suas necessidades afetivas.
11. Os materiais devem maximizar o potencial de aprendizagem incentivando o envolvimento intelectual, estético e emocional e promovendo atividades que desenvolvam tanto o lado direito quanto o esquerdo do cérebro.
12. Os materiais didáticos devem integrar as quatro habilidades de falar, ouvir, ler e escrever.

²⁴ Adaptado de GRAVES, K. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston, US: Thomson Hinle, 2000. P 151)

APÊNDICE C – Questionário sobre Material Didático

PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras



QUESTIONÁRIO

Salvador, ____ / ____ / 2019.

Prezado(a) Prof.(a),

Gostaríamos de contar com a sua ajuda respondendo a este questionário. Essa pesquisa faz parte das atividades do Curso de Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA e tem por objetivo compreender aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de Inglês, em especial, a utilização de materiais didáticos em sala de aula. Vale ressaltar que este questionário não é uma avaliação, e por isso não há respostas “certas” ou “erradas”: nós estamos interessados em sua opinião. Pedimos que dê suas respostas mais sinceras e da maneira mais natural possível para garantir o sucesso da investigação. Lembramos que a sua identidade não será revelada em momento algum e que o conteúdo das respostas será utilizado apenas para fins desta pesquisa. Muito obrigada por sua ajuda!

Paula Montenegro

I – Complete as frases abaixo com sua opinião. Tente escrever aquilo que primeiro lhe vem à mente.

1. Ao meu ver, materiais didáticos são/material didático é _____

2. Em minha opinião, o papel dos materiais didáticos em sala de aula é _____

3. Quando preciso selecionar/produzir/adaptar algum material para ser usado em sala de aula eu considero os seguintes aspectos: _____

A sua participação é fundamental para nós. Gostaríamos de contar com a sua colaboração em futuras entrevistas ou questionários. Reafirmamos nosso compromisso em apresentar os resultados dessa pesquisa assim que possível.

Se houver alguma dúvida a respeito desse trabalho, estaremos dispostos a esclarecê-las: envie e-mail para pcfmontenegro@yahoo.com.br ou ligue (71) 99148-6422.

Muito obrigada!

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

1. Primeiro grupo de perguntas:

- ❖ *Você poderia esclarecer o que você quis dizer em relação a essa resposta palavra?*
- ❖ *Você poderia esclarecer o que você quis dizer em relação a essa palavra?*
- ❖ *Você poderia esclarecer o que você quis dizer em relação a esse conceito?*

2. Segundo grupo de perguntas:

- ❖ *Você gostaria de incluir mais algum comentário relacionado a essa questão?*
- ❖ *Você se sentiu contemplado nessas questões?*

APÊNDICE E – Roteiro de Apresentação da Trajetória em Estágio

- Ao estruturar a sua apresentação para a Sessão Reflexiva você deve contemplar os seguintes aspectos da sua prática ao longo da sua trajetória em Estágio Supervisionado:
 - ❖ *a proposta de intervenção elaborada para aquele contexto específico com justificativa;*
 - ❖ *a abordagem de ensino escolhida com justificativa;*
 - ❖ *o planejamento para a realização da intervenção;*
 - ❖ *exemplos de MDs utilizados para ilustrar a materialização da proposta.*

APÊNDICE F – Estrutura do Relatório Final de Estágio

SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

1. Capa
2. Folho de rosto
3. Dedicatória
4. Agradecimentos
5. Sumário

ELEMENTOS TEXTUAIS

1. INTRODUÇÃO
 - 1.1 A prática reflexiva e o estágio
 - 1.2 O contexto de atuação (apresentar o contexto)
 - 1.3 Relato de observação (observação das aulas)
2. PLANEJAMENTO
 - 2.1 Introdução ao planejamento (qual foi a abordagem escolhida como base para o planejamento e justificar)
 - 2.2 Cronograma de aulas
 - 2.3 Planos de aula (com materiais didáticos utilizados e listas de presença)
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS
 - 3.1 Diário reflexivo
 - 3.2 Autoavaliação

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

1. Registro de comparecimento de observação assinado pela professora regente e carimbado pela direção do colégio
2. Registro de comparecimento de regência assinado pela professora regente e carimbado pela direção do colégio

➤ **Formatação: texto com espaçamento 1.5, fonte *times roman* 12, formato ABNT**

ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal da Bahia Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
Rua Barão de Jeremoabo, 147. CEP 40170-2990. Campus Ondina, Salvador -BA
Fone/Fax: 71 3283-6256 – email: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **PRODUÇÃO E USO DE MATERIAL DIDÁTICO: FORMANDO FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS** desenvolvida pela pesquisadora **PAULA CAROLINA FERNANDES MONTENEGRO**, sob orientação do Prof. Dr. **DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA**, do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo de produção e uso de material didático por professores de inglês em formação no período de Estágio Supervisionado.

Você será convidado(a) a falar sobre sua experiência com o ensino aprendizagem de língua inglesa, o que pensa sobre materiais didáticos para o ensino de inglês bem como sobre o seu uso em sala de aula por meio de questionários e entrevistas. Caso você se decidir por fazer parte da pesquisa, o primeiro questionário será respondido no primeiro encontro que acontecerá com a pesquisadora responsável. Neste mesmo encontro, a pesquisadora também realizará uma entrevista preliminar com o intuito de delinear o perfil do participante. Logo em seguida, será solicitada a presença dos participantes em uma oficina de produção de material didáticos ministrada pela pesquisadora com duração de 16h. Após essa etapa, os participantes deverão produzir materiais didáticos para aulas de inglês de acordo com as necessidades especificadas pela pesquisadora. Por fim, os participantes serão convidados a participar de uma sessão reflexiva sobre o processo de produção de materiais didáticos.

Você poderá ser convidado a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias. Ao final da pesquisa, todo material será mantido num CD em arquivo que ficará sob a responsabilidade do pesquisador, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e, com o fim deste prazo, será descartado. Informamos, ainda, que todos os dados dos questionários, das entrevistas e das participações nas aulas serão analisados qualitativamente e que os resultados serão apresentados aos participantes em palestra dirigida ao público participante e às instituições coparticipantes.

De acordo com o Art. 18 da Resolução 510 do CONEP a gradação do risco nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resultam da apreciação dos seus procedimentos metodológicos e do seu potencial de causar danos maiores ao participante do que os existentes na vida cotidiana. Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo a você visto que está acostumado com as atividades propostas no eixo curricular correspondente à Prática de Ensino e Estágio. Os riscos que essa pesquisa oferece é o de ter a sua identidade revelada, no entanto, esse risco será atenuado com a ação de nenhuma informação ser dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores bem como ter as identidades dos participantes preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Caso sinta algum descontentamento ou desconforto, ressaltamos que a sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informamos não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

O benefício relacionado a sua colaboração nesta pesquisa, diz respeito as práticas de ensino de línguas estrangeiras, bem como para a formação de professores de línguas, visto que, esta pesquisa, procura compreender um aspecto que ainda se revela carente nas práticas que são desenvolvidas em sala de aula de ensino/aprendizagem de língua no tocante à material didático. Uma compreensão mais apurada desses processos bem como a identificação do que pensam e acreditam professores em formação sobre a produção e uso de material didático em aulas de inglês contribui diretamente para os cursos de formação de professores bem como para novas propostas curriculares.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa e,

também, caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá entrar em contato com a pesquisadora desta pesquisa pelo e-mail pcfmontenegro@yahoo.com.br ou pelo telefone cel: (71) 991486422. Esclareço, ainda, que esta pesquisa, segue o disposto nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do CONEP.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o CEP/ENFERMAGEM localizado na Rua Augusto Viana S/N 3ºandar, Canela, Salvador. CEP 41110-060. Contato telefônico: (71) 3283-7615.

O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

O presente termo é elaborado em 2 (duas) vias de igual teor: uma que ficará com os pesquisadores e outra com você. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você, participante da pesquisa, e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu,,
 declaro estar esclarecido(a) sobre a pesquisa intitulada PRODUÇÃO E USO DE MATERIAL DIDÁTICO: FORMANDO FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS e concordo em ser participante.

Salvador, de de 2019.

.....
Assinatura do participante da pesquisa

.....
Paula Carolina Fernandes Montenegro
 (Pesquisadora responsável)

ANEXO 2 – Fluxograma do curso de formação de professores



