



LINGUÍSTICA APLICADA, ENSINO DE LÍNGUAS E PRÁTICA REFLEXIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

APPLIED LINGUISTICS, LANGUAGE TEACHING AND REFLECTIVE PRACTICE: CONTRIBUTIONS TO TEACHER-RESEARCHER TRAINING

Silvio Nunes da Silva Júnior
junnyornunes@hotmail.com

Resumo: Propomos, no presente estudo, uma reflexão acerca do ensino de línguas baseado em práticas reflexivas na perspectiva da Linguística Aplicada, no seu viés transdisciplinar, focalizando nos dizeres científicos e na formação do professor-pesquisador. A sala de aula de línguas, bem como de outros componentes do currículo da educação básica, vem passando por variados processos de ressignificação. Estes processos assolam, também, campos do saber científico como a Educação e a Linguística Aplicada, principalmente no que concerne à necessidade de formar sujeitos reflexivos. Nesse sentido, as nossas posições defendem uma formação de professor que não distancie os pressupostos teóricos dos práticos, visto que a prática pedagógica não é consequência da teoria, nem vice-versa. Propiciar momentos de auto-observação e auto-avaliação dos sujeitos como profissionais reflexivos se tornam, nesse contexto, ações estimuladoras para formar professores críticos e capazes de transformarem as suas salas de aula em espaços dialogais de aprendizagem e uso da linguagem.

Palavras-chave: Sala de Aula; Educação Básica; Formação de Professor

Abstract: *We propose, in the present study, a reflection on the teaching of languages based on reflective practices from the perspective of Applied Linguistics, in its transdisciplinary bias, focusing on scientific statements and teacher-researcher training. The language classroom, as well as other components of the basic education curriculum, is undergoing various processes of re-signification. These processes also devastate fields of scientific knowledge such as Education and Applied Linguistics, especially as regards the need to form reflective subjects. In this sense, our positions defend a formation of teacher that does not distance the theoretical assumptions of the practical ones, since the pedagogical practice is not a consequence of the theory, nor vice versa. To foster moments of self-observation and self-evaluation of the subjects as reflective professionals become, in this context, stimulatory actions to train critical teachers and able to transform their classrooms into dialog spaces of learning and use of language.*

Keywords: *Classroom; Basic education; Teacher Training*

Considerações iniciais

Em *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*, Michel de Certeau (2014), ao discutir “um lugar-comum”, assinala que vivemos em uma sociedade de formigas, a qual surgiu como consequência da submissão das massas ao enquadramento das racionalidades niveladoras. A compreensão de De Certeau (2014) acerca da sociedade pode parecer radical. No entanto, quando

observamos a realidade educacional de que somos participantes ativos, torna-se evidente o nosso enquadramento em muitas dessas racionalidades niveladoras. Como exemplo concreto de tal pensamento, podemos mencionar os instrumentos de avaliação nacional de aprendizagem, simulados objetivos aplicados em escolas públicas e privadas, dentre outros, que compartilham entre si o interesse quantitativo de apresentar números e percentuais e determinar, a partir disso, maneiras de alavancar os resultados obtidos, deixando de lado um conjunto significativo de questões subjetivas dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Ao se depararem com avaliações de aprendizagem objetivas, que querem, a princípio, testar uma lógica racional, os alunos são levados a questionar o porquê de estabelecermos práticas reflexivas em sala de aula, se na verdade as avaliações não atribuem espaço para eles se posicionarem e colocarem em prática as posições críticas que os professores, embasados numa prática de ensino reflexivo, os levam a desenvolverem no cotidiano escolar. Assim, será realmente correto adotarmos práticas reflexivas no ensino de línguas? Acreditamos que sim, por algumas razões:

- cremos em uma pós-modernidade que, segundo Hall (2003), é campo de constantes processos de descentralizações identitárias. Nesse sentido, ao levarmos os alunos a refletirem sobre as variadas práticas sociais que exercem e irão exercer na escola e fora dela, encontramos a possibilidade de estimularmos as formações de sujeitos capazes de mudar essa realidade;
- Percebemos que lutas maiores já foram vencidas em relação ao ensino de línguas na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), e à educação de um modo geral. Desse modo, esse é só mais um desafio que, com ações conscientes oriundas de posições críticas, poderemos vencer;
- Identificamos que, com atitudes reflexivas, podemos articular o que consideramos ideal com o que as racionalidades niveladoras compreendem como correto. Estaremos, assim, desobedecendo-lhes (ZOZZOLI, 2015) sem desrespeitá-las.

Levamos essa problematização para ilustrar a característica mestiça dada ao contexto educacional atual (e, até mesmo, outros contextos) e a quantidade (mesma que não dita em números exatos) de desafios depositados na formação do professor que, acima de tudo, precisa assumir o papel de, também, pesquisador. No caso do ensino de línguas, ainda precisamos lidar com racionalidades niveladoras que nos obrigam a desenvolvermos práticas de ensino focalizadas na transmissão de regras do sistema linguístico, isso tanto em língua materna como em línguas estrangeiras, o que não consideramos errado, mas, sim, incompleto, viabilizando as diversas facetas que a linguagem nos apresenta numa perspectiva de uso, as quais nós, professores e pesquisadores da LA, consideramos

relevantes para o trabalho pedagógico.

Diante disso, encontramos aproximações entre os discursos que caracterizam a pesquisa em LA no ensino de línguas como os que expandem as reflexões sobre o que concebe o ensino e a escola reflexivos, visto que ambas as dimensões problematizam as forças que já estão postas e atribuem espaço para diversos estudos as questionarem. Assim, propomos, com o presente estudo, refletir sobre a prática reflexiva e o ensino de línguas na perspectiva da LA, dando ênfase ao discurso científico (que envolve teoria e prática) e a formação do professor-pesquisador. Para tanto, dividimos o trabalho em 3 (três) tópicos, além das considerações iniciais e finais, a saber: caracterizações de Linguística Aplicada e ensino de línguas; ensino e escola reflexivos; professor-pesquisador.

Caracterizações de Linguística Aplicada e ensino de línguas

Na atualidade, pensar o papel do linguista aplicado é mergulhar em um campo que passou e passa por variados processos de ressignificação. A LA de hoje exige que nós, pesquisadores nela inseridos, tenhamos leveza de pensamento suficiente para estabelecer olhares reflexivos acerca da teoria e da prática. Rojo (2006) pontua que a leveza de pensamento é necessária, na LA atual, pois, ao ir de encontro com algumas teorias linguísticas, ela se insere numa privação sofrida, a qual a distancia de outras vertentes da Linguística. Pensando de outra maneira, compreendemos que a LA continua inserida nos estudos da linguagem, no entanto, as diferenças se concebem do modo com que tratamos teoria e prática como termos indissociáveis, não entendendo uma como consequência da outra.

Moita Lopes (2006, 2009) afirma que a LA, na contemporaneidade, é um campo de estudo inter/transdisciplinar que visa a criar inteligibilidades para contextos em que a linguagem tem papel central. Num panorama histórico, observamos, até mesmo em obras de Moita Lopes (1996, 2006), processos de ressignificações conceituais e sociais em relação à LA. Em *Oficina de linguística aplicada*, Moita Lopes (1996) caracteriza a LA como uma área que visa a criar soluções para problemas de uso da linguagem. Já em *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, Moita Lopes (2006) traz a caracterização contemporânea, levando-nos a compreender que tal campo vem se tornando cada vez mais reflexivo.

A LA como campo transdisciplinar do saber científico vem sendo um território significativo para a produção de conhecimento. Estudos no/do campo apresentam variados diálogos teóricos e metodológicos com variadas áreas de estudo, principalmente as ciências humanas, sociais e políticas,

visto que a LA, com ênfase no ensino e aprendizagem -, bem como em outras dimensões -, tem fortes influências políticas (RAJAGOPALAN, 2013). Na pesquisa propriamente dita, observamos que tais diálogos teóricos não se estabelecem de qualquer forma. A LA preza, principalmente, pela reflexão crítica e a ética (MILLER, 2013).

Moita Lopes (2013, p. 113) destaca que:

[...] a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações (Moita Lopes, 2012). A LA no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o indiossincrático, o particular e o situado (Moita Lopes, 2012).

Investigações sobre ensino e formação de professores de línguas vêm ganhando um considerado destaque na LA. Podemos justificar essa expansão pela necessária preocupação das pesquisas em discutir questões subjetivas que não podem ser identificadas em análises de produtos textuais e/ou em materiais didáticos. O estudo do sujeito da linguagem, atualmente, é o que insere a LA numa perspectiva ética e responsiva⁸⁵. Sem pensar em objetividade, análises a partir de temas como identidade, crença e valor possuem caráter de ineditismo, não só pela teoria utilizada, mas, principalmente, pela cuidadosa delimitação de vertentes de pesquisa qualitativa, bem como do envolvimento do pesquisador com os dados gerados em contextos reais.

[...] as vozes focalizadas não têm pretensão de objetividade nem de apresentação dos personagens em sua totalidade – missão impossível e abordagem reducionista, simplificadora de toda a complexidade de uma jornada extremamente dinâmica e plural. Os professores são multifacetados e, tenho certeza, o material apresentado configura apenas um conjunto de ocasiões situadas de expressão de sua face pública (FABRÍCIO, 2011, p. 140).

Diante disso, a pesquisa em LA também não pressupõe em pesquisas sobre a constituição do sujeito, sobre identificar e apresentar discursivamente a totalidade de fenômenos subjetivos que ocorrem em seu processo identitário, pois nenhuma pesquisa que zela por uma ética no discurso científico dará conta de tamanho objetivo que envolve uma série de questões próprias de cada sujeito na/da linguagem. Santos e Souto Maior (2013), ao refletirem sobre os discursos envolventes nas práticas retóricas de alunos de Letras, observam, no processo argumentativo, como os discursos que circulam pelos contextos de formação docente implicam a formação de professores ainda no período

⁸⁵ Estamos tratando do sujeito que produz respostas ativas nas atividades de linguagem. Segundo Bakhtin (2003, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”.



de formação inicial. Tal estudo não consegue, entretanto, dar conta de identificar, numa totalidade, os discursos exteriores que implicam esse processo argumentativo e, por essa razão, insere-se na perspectiva da LA, na formação de professores.

Percebemos, dessa maneira, que estudos sobre ensino e formação de professores só possuem determinados distanciamentos (uns dos outros) devido ao foco do pesquisador em determinados sujeitos no contexto pesquisado (professor ou alunos). Atualmente, torna-se dificultoso, no universo que a LA vem constituindo, determinar quantitativamente o progresso tido por estudos de ensino e de formação docente no Brasil, isso porque ambas as dimensões se aproximam nas práticas interpretativistas dos pesquisadores, além de que não se têm, em LA, objetivações em focalizar seus resultados em dados quantitativos.

O pesquisador da LA é um sujeito que problematiza as variadas questões estudadas a partir do uso da linguagem. Em ensino e aprendizagem, o linguista aplicado, considerando as diversas redes de vigilância (DE CERTEAU, 2014) determinadas por mecanismos de poder, atua como um sujeito tático, por ter a astúcia necessária para questionar e buscar subsídios para encontrar explicações para as suas principais inquietações. A tática, conforme De Certeau (2014), é o movimento dentro do território do inimigo, e a astúcia, adjetivação dada ao sujeito tático, é a prestidigitação relativa a tais movimentos.

Em diálogo com Pennycook (2006, p. 77), sujeito tático que investiga ensino e aprendizagem de línguas em pesquisa qualitativa se insere na LA pela sua “capacidade de avançar e de se relacionar com a mudança disciplinar em outros campos”. O avanço mencionado pelo autor é também dado pela autonomia do pesquisador da LA em levar a teoria a problematizar a prática e a prática a problematizar a teoria. Esse “vai-e-vem” teórico e prático pode, *a priori*, parecer confuso e negativo para o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, é o vai-e-vem que unifica as marcas da pesquisa e do sujeito que a realiza. Em outros termos, cada estudo em LA expõe posições diferentes sobre determinado construto teórico e metodológico, implicando significativamente nos pensamentos que serão pontuados no contexto analítico referente à prática. Numa breve ilustração sobre tais posições, vemos que na LA atribui-se espaço, em perspectiva teórica da linguagem, para o dialogismo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), dentre outros; em perspectiva metodológica, à pesquisa-ação, à pesquisa de cunho etnográfico, colaborativa, etc.

Nas palavras de Vygotsky (1991 [1927], p. 283):

[...] na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer fatos. Mas, à medida que os utilizamos, estudamo-los, dominamo-los, modificamo-los, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica

do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos da perspectiva dos fatos e permite que conceitos sejam comparados entre si e que alguns deles sejam modificados.

Nesse sentido, a particularidade da pesquisa em LA se localiza na autonomia do pesquisador em dialogar conceitos e problematizar questões já postas, materializando a noção de que, na ciência, há espaço para as mais diversas inquietações nas mais variadas perspectivas teóricas e metodológicas. Diante do que pontuamos, percebemos que o termo que melhor caracteriza a LA, na contemporaneidade, é reflexão, visto que é a prática reflexiva realizada pelos sujeitos de pesquisa que determina as particularidades do estudo científico pautado no uso da linguagem nas práticas sociais. Na perspectiva do ensino de línguas, correntes de pensamento do campo - também transdisciplinar - da educação, estimulam variados modos de pensar e de agir em LA. Assim, para discutir o papel do professor-pesquisador que, além disso, é reflexivo, teceremos, a seguir, considerações sobre o que caracteriza o ensino e a escola reflexivos.

Ensino e escola reflexivos

Como de conhecimento de muitos, a educação brasileira possui variadas raízes da tradição educacional europeia, isso desde o período colonial, quando os Jesuítas adentraram nas terras brasileiras para ensinar normas e costumes religiosos e sociais próprios da cultura portuguesa. Tais práticas de ensino não se detinham a uma perspectiva escolar, porém cabe serem lembradas por terem dado início aos primeiros pensamentos sobre educação no Brasil. Desde então, a educação escolar passou, assim como a LA, por variados processos de ressignificação de bases epistemológicas, tanto no que compete às suas finalidades intelectuais, como aos impactos sociais que o campo tem e objetiva ter.

De acordo com Alarcão (2001), o século XXI deu início a uma nova globalização. Nela, existem diversos aspectos positivos e negativos, os quais:

Desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação. A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática⁸⁶ e de antever as suas temíveis consequências de exclusão social (op. cit, p. 9).

A velocidade da qual a autora menciona representa os processos de ressignificação (ver o

⁸⁶ A autora, de origem portuguesa, ao tratar de literacia informática, leva-nos ao conceito de letramento digital.

tópico anterior). Concepções teóricas e metodologias de pesquisa em educação, o que implica que muitos outros campos de conhecimento começaram, neste novo milênio, a se confrontar, dando início a uma era demarcada pela reflexão consciente, a começar pela formação do pesquisador até adensar nas salas de aula. O processo reflexivo nas práticas exercidas em sala de aula foi muito contestado por correntes teóricas que defendem o ensino sob o viés tradicionalista. No entanto, na defesa de uma nova racionalidade, tomando dimensão na virada que estava sendo dada, que, além de secular, foi milenar, pensamentos como os de Alarcão (2001) estimularam uma infinidade de pesquisas e, com um significativo impacto, contribuiu para o desenvolvimento de práticas de ensino mais democratizadas e focalizadas nos interesses e nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dewey (1933) assinala que é preciso estabelecer uma, em nossos termos, organização sistemática, entre o que tentamos fazer e o que seguirá como consequência desses atos. Essa organização representa as dificuldades e as experiências do professor na prática pedagógica, com maior ênfase no que tange ao debruçar de questões que não podem ser resolvidas de imediato, focalizando, ainda, a importância de um planejamento educacional que tome como base os pressupostos reflexivos de que se quer partir no ensino e na aprendizagem, no nosso caso, de línguas. Para tanto, o contexto educacional carece se inscrever no mesmo pressuposto.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes estimulantes, isto é, ambientes formativos que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nele conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Estimular atitudes reflexivas em um contexto educacional que não ampare as práticas pedagógicas dos professores nele inseridos é uma tarefa complexa. A escola reflexiva, na qual pesquisas em LA atuam e auxiliam no processo de constante mudança, o ensino não comporta uma infinidade de “conteúdos” que precisam ser transmitidos aos alunos pelo professor de línguas, bem como de outros componentes do currículo. Essa e outras discussões defendem práticas situadas que partam, essencialmente, de objetos de ensino adaptados às vivências dos alunos.

Zozzoli (2016) pontua que o ensino da língua carece de valorizar os, por ela denominados, “saberes não-valorizados”. Tais saberes se agregam às experiências dos alunos para além dos muros da escola, articulando-as às obrigatoriedades do currículo e, principalmente, às necessidades de aprendizagem dos alunos, as quais poderão ser identificadas pela/na prática pedagógica do

professor⁸⁷.

[...] a ação reflexiva envolve considerações ativas, persistentes e cuidadosas da prática, bem como as consequências que delas surgirão. Dessa forma, os possíveis problemas tornam-se observáveis a partir da prática, e não fora dela. A reflexão não seria, pois, constituída por uma série de passos ou técnicas que devam ser seguidos, mas, sim, o resultado de uma observação consciente e constante do professor que busca responder de forma satisfatória os questionamentos que emergem na sala de aula, procurando caminhos para minimizar as dificuldades que possam surgir na rotina do seu trabalho (SIMIONE, 2006, p. 24).

A partir das palavras da autora, observamos, por experiências próprias como professores e formadores na área de letras, que existe a necessidade de os professores se auto-observarem e compreenderem as finalidades do papel que exercem nas salas de aula, de línguas ou não, considerando que muitos se veem, no contexto da formação inicial, como futuros “transmissores de informação” para sujeitos passivos. Essa problemática envolve diversas forças exteriores que implicam os processos de construção identitária de professores em serviço e em pré-serviço. Práticas de ensino observadas como alunos de educação básica que foram e estagiários de licenciatura que são ou serão, tornam-se veículos para o desenvolvimento de ações profissionais inseridas numa perspectiva tradicionalista.

Como linguistas aplicados inscritos em escolas de educação básica e universidades de formação de professores, não depositando a sobrecarga da problemática levantada para nós mesmos, percebemos que:

[...] cabe-nos procurar compreender como os sujeitos, futuros professores de línguas, buscam formas de integrar-se ao universo letrado, quais usos particulares fazem de determinadas práticas, e como essas práticas podem orientar ações formativas cujo foco seja (...) consoante com uma abordagem sociocultural e crítica (BAPTISTA e NUNES, 2013, p. 273).

O desafio, então, é o de estimular os sujeitos e as escolas como um todo a entenderem o quão social se tornou o contexto escolar e o quão englobante carece ser a formação dos sujeitos que o compõem. Por mais que as políticas públicas determinem o seguimento de padrões pré-existentes que deixem de lado a necessária inscrição do aluno em perspectiva crítica e capaz de transformar os seus próprios contextos de vivência, precisamos, voltando a De Certeau (2014), ser astutos a ponto de criarmos táticas que nos permitam remar criticamente contra a maré.

Entretanto, não é qualquer sujeito, de qualquer lugar de fala, que terá tamanha astúcia para passar de um *status* estático e homogêneo para um espaço dialógico e heterogêneo de educação escolar. Voltamos a destacar a importância de uma formação de professor baseada na crítica e em

⁸⁷ Sondagens mediadas por instrumentos denominados pelo professor.

abordagem sociocultural e reflexiva. Passamos, ao longo de séculos e dos milênios, por caminhos que hoje não pensamos em passar novamente. A sociedade exige de nós posturas e práticas reflexivas que nos atribuam vozes suficientes para ressignificar ações posteriores. Em linhas gerais, necessitamos sermos e formarmos professores-pesquisadores, uma vez que é pelo viés da pesquisa que nos constituímos como sujeitos ativos e táticos.

Professor-pesquisador

Diante das questões mencionadas até aqui, ser professor-pesquisador parece ser a apropriação de uma característica altamente complexa e difícil de ser executada. Morin (2000, p. 387) entende, em sua teoria, que a complexidade “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. Nessa perspectiva, percebemos que a tarefa docente, acrescida de pesquisa ou não, é complexa e exige o emprego efetivo do sujeito professor em um contexto de adaptação, isto é, no papel de observador e de articulador do ensino, com as reais necessidades de aprendizagem do alunado, em nosso caso, de línguas.

Zeichner (2009) questiona, na formação do professor-pesquisador, quais os tipos de pesquisa em educação e outras áreas, como a LA, contribuem mais diretamente para a prática pedagógica dos professores, ou seja, quais pesquisas se aproximam mais da realidade miscigenada que se encontra nas salas de aula. Mesmo que os olhares do autor estejam voltados à educação americana, observamos que tal questionamento sugere reflexões pertinentes para a educação brasileira, uma vez que o desafio de formar professores-pesquisadores precisa ser mais bem especificado, para que se constitua uma autonomia suficiente para assumir esse papel.

Em LA, pesquisas de cunho etnográfico, colaborativo, observação-participante, pesquisa-ação, dentre outras, vêm apresentando resultados pertinentes na articulação de pesquisa universitária e escola. No estudo de Silva (2018), que tomou como base os pressupostos da pesquisa qualitativa e da observação-participante de cunho etnográfico, ficam evidentes as contribuições do aparato metodológico para que a autora identificasse a importância dos movimentos interlocutórios entre professora e alunos em atividades de escrita, na construção identitária de alunos do ensino médio. A professora, nesse caso, assumiu o papel de pesquisadora, por refletir, junto aos alunos, como se pode aprimorar a prática da escrita em sala de aula, recebendo, assim, respostas ativas nas novas produções deles. Para cumprir essa tarefa, a pesquisa mostra ter sido essencial para que a professora percebesse

a possibilidade de desenvolver interlocuções e observações em sala de aula.

Com base na pesquisa-ação, Lima (2016) investigou a constituição de *ethos* de alunos autores em atividades de letramentos. A professora-pesquisadora desenvolveu uma sequência didática no ensino de língua portuguesa de 9º ano na perspectiva do letramento, este sendo entendido como o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais (ROJO, 2009), em busca de identificar como os alunos formavam imagens de *ethos* como leitores e como autores de suas próprias histórias, uma vez que as elas estavam relacionadas aos aspectos socioculturais da comunidade em que os alunos se inseriam, tendo como subsídios as histórias contadas por pessoas próximas a eles.

Ambas as pesquisas (SILVA, 2018; LIMA, 2016) dialogam com a posição de professor-pesquisador defendida por Garcia (2007), na qual o professor-pesquisador é o profissional que observa a sua prática e busca meios para aprimorá-la constantemente. Zozzoli (2010, p. 123) destaca que “Falar em professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todos os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo”. Assim, a ausência da pesquisa na formação reflexiva do professor acarreta no seguimento de padrões pré-estabelecidos para ditar instrumentos de ensino que precisariam ser seguidos à risca na prática pedagógica, incluindo, dessa forma, práticas de reprodução de conteúdos e de processos de avaliação sem nenhuma detenção em questões subjetivas, quando, na verdade, as suas vivências socioculturais podem contribuir, em grande escala, para o processo de ensino e de aprendizagem, tanto de língua materna como de línguas estrangeiras.

Diante disso, ações como as de se auto-observar e auto-avaliar como mediadores do processo de ensino aprendizagem contribuem para que os professores identifiquem as questões que precisam de aprimoramentos, os quais se tornam possíveis a partir da pesquisa e da articulação de seus saberes teóricos e práticos. Do ponto de vista reflexivo que estamos defendendo nesse estudo, pontuamos que a nova racionalidade - que foge da racionalidade niveladora da qual tratamos nas considerações iniciais - é representada significativamente pela adjetivação “pesquisador” que sucede o termo “professor”, pois a pesquisa retoma a reflexão, a crítica e, também, a ética.

Considerações finais

Como um campo de saber crítico e transdisciplinar, a LA nos propicia espaço para desenvolver variadas reflexões sobre questões que a permeiam. Nesse estudo, observamos que para



discutir sobre a LA é necessário desenvolver algumas articulações teóricas e metodológicas com variadas áreas de atuação, como a sociologia e a educação. Tais articulações são responsáveis pelas possibilidades de cruzar os muros da escola em busca de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2009) para atuar responsivamente em contexto de ensino e de aprendizagem, entendendo o citado processo como uma prática reflexiva e apta a múltiplos e contínuos olhares de pesquisadores e de professores de língua materna e estrangeira. A necessidade de uma nova racionalidade para se pensar ensino, aprendizagem e formação docente surgiu como uma significativa complementação para as abordagens da LA que já vinham se concebendo, o que serviu como um importante impulso para firmar os argumentos que estavam e estão sendo estabelecidos. Nesse sentido, ser professor-pesquisador de LA é compreender o ensino como prática social e reflexiva, não se contentando com o já posto e buscando cada vez mais subsídios para desenvolver práticas suficientes para a formação de sujeitos cientes de seus papéis nas atividades sociais.

Referências

- ALARCÃO, I (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re)pensando algumas questões sobre ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 251-274.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEWEY, J. *How we think*. New York: Dover Publications Inc, 1933.
- FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A (Orgs.) *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011, p 137-157.
- GARCIA, V. C. G. *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?* Apostila, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, S. M. S. *Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do aluno autor em atividades de letramento*. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, L. F; SOUTO MAIOR, R. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 275-297.
- SILVA, I. G. *A construção identitária em movimentos interlocutivos entre orientações da professora e respostas dos alunos nas atividades de produção de texto do 1º ano do ensino médio*. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- SIMIONE, M. H. L. *Planejamento reflexivo: estudo sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana*. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. In: RÍO, P; ALVAREZ, A (Org.) *Obras escogidas*. Vol. I: *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor, 1991 [1927].
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, ago./dez.



2009.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, v. 14, p. 40-50, 2015.

_____. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q; SIMÕES, D (Orgs.) *Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 135-156.

_____. Relações entre pesquisa universitária e sociedade: leitura, produção e professor pesquisador. *Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso)*, v. V. 13, p. 121-138, 2010.

[RECEBIDO: junho de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]