



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O PROFESSOR DE LÍNGUAS VAI AO CINEMA:  
RESSIGNIFICANDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL SOB A  
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA**

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
DEZEMBRO/2014**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O PROFESSOR DE LÍNGUAS VAI AO CINEMA: RESSIGNIFICANDO A  
IDENTIDADE PROFISSIONAL SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CRÍTICO-  
REFLEXIVA**

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA/DF  
DEZEMBRO/2014**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. **O professor de línguas vai ao cinema: ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva.** 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1019307.

P436p Pereira, Lauro Sérgio Machado.  
O professor de línguas vai ao cinema : ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva / Lauro Sérgio Machado Pereira. -- 2014. xiv, 228 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014.

Orientação: Maria da Glória Magalhães dos Reis.  
Inclui bibliografia.

1. Professores de línguas - Formação. 2. Cinema.  
3. Identidade social. 4. Pesquisa educacional. I. Reis, Maria da Glória Magalhães dos. II. Título.

CDU 371.13

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**O PROFESSOR DE LÍNGUAS VAI AO CINEMA: RESSIGNIFICANDO A  
IDENTIDADE PROFISSIONAL SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CRÍTICO-  
REFLEXIVA**

**LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS  
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA  
APLICADA.**

**APROVADA POR:**

---

**Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)  
ORIENTADORA**

---

**Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons (USP)  
EXAMINADORA EXTERNA**

---

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)  
EXAMINADORA INTERNA**

---

**Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (UnB)  
SUPLENTE**

**BRASÍLIA/DF, 03 de DEZEMBRO de 2014.**

*Para meus pais, especialmente para minha mãe, quem me ensinou que, apesar de todas as dificuldades, por meio da educação, seria possível realizar meus sonhos.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado o maravilhoso dom da vida.

À Universidade de Brasília, por ter me dado a oportunidade de conquistar o grau de mestre.

Ao professor Dr. Kléber Aparecido da Silva que, inusitadamente, me encontrou em um evento acadêmico em Minas Gerais e me fez visualizar com mais concretude o sonho do mestrado.

À minha paciente orientadora Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, por ter me acompanhado em cada etapa dessa pesquisa, sempre me motivando com suas sábias palavras.

À professora Dra. Mariana R. Mastrella-de-Andrade, que me fez apaixonar pela pesquisa sobre as identidades e pelas valiosíssimas contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao professor Dr. Antônio Carlos Soares Martins, por ter me apresentado ainda na graduação o mundo fascinante da pesquisa em Linguística Aplicada.

Aos professores do PPGLA, por terem contribuído para o meu crescimento acadêmico e profissional, especialmente o Prof. Dr. Yuki Mukai e a Profa. Dra. Maria Luiza Ortiz Alvarez.

Aos funcionários do PPGLA, por terem esclarecido as minhas dúvidas sempre que necessário.

À UnB Idiomas, que me proporcionou espaço para que eu pudesse aplicar a minha pesquisa.

A todos os autores-pesquisadores citados neste trabalho, sob os quais procurei embasar o meu discurso como pesquisador.

Às professoras participantes desta pesquisa, que se dispuseram a se engajar nas atividades de reflexão crítica que lhes foram propostas.

Aos colegas do PPGLA que, em momentos de tensão ou de descontração, compartilharam da minha trajetória nestes dois anos, especialmente Arleane, Jaqueline, Jorge, Rosilene e Rossini.

À minha amiga e colega dos tempos da graduação, Valdilene Santos Rodrigues Vieira, por termos almejado juntos o desejo de um dia nos tornarmos mestres.

Às minhas amigas Cristiane Borges, por ter me acolhido em Brasília-DF sempre que precisei e a Rosana Santos, por ter me motivado a fazer o mestrado.

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

À memória dos meus avós, Arlinda e José, e da minha tia Ana.

Às minhas irmãs, Andressa e Lauriê, por confiarem na minha capacidade.

Aos meus pais, Francisca e Cizino, pelo exemplo de esperança e dedicação. Muito obrigado por sempre terem me apoiado em todas as minhas escolhas! Vocês são a razão principal das minhas lutas e conquistas!

A toda a minha família, que sempre torceu por mim e vibrou com minhas vitórias.

*“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”*

*Paulo Freire (1970/2013, p. 81)*

## RESUMO

O interesse pela investigação sobre questões relacionadas às identidades tem aumentado significativamente nos vários campos das Ciências Humanas. Em vista disso, no intuito de contribuir com as discussões realizadas até então, este trabalho discorre reflexivamente sobre a prática crítico-reflexiva e sobre a construção de identidades na formação de professores de línguas, considerando os filmes como gêneros discursivos (COSTA, 2009; MARCUSCHI, 2008) capazes de catalisar esse processo. Por intermédio de sessões de visionamento de filmes, cujos personagens são docentes de línguas, objetivou-se possibilitar a um grupo de professoras de línguas exercitar a prática reflexiva, na medida em que se propôs que elas descrevessem, analisassem, confrontassem e ressignificassem as identidades de si como profissionais/professoras, relacionando-as com as construções identitárias apresentadas nos filmes e no discurso da sociedade contemporânea. O arcabouço teórico desta investigação está alicerçado nas teorias de formação crítico-reflexiva de professores (GIROUX, 1999; PERRENOUD, 2002; MAGALHÃES, 2004; FREIRE, 1970/2013; 1996/2004); nos postulados sobre identidades sociais, constantes nos textos de Hall (2006); Silva (2000); Woodward (2000) e Mastrella-de-Andrade (2013); e na concepção de cinema como prática social (TURNER, 1997; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004; BAKHTIN, 2011; RODRIGUES, 2005). A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação de Barbier (2007), a qual é desenvolvida sob os preceitos do pensamento complexo de Morin (2011). Também coaduna com uma perspectiva dialógica de linguagem e convida os sujeitos a se implicarem no processo de interação. A partir de atividades, como escrita de diários reflexivos e discussões orais, as quais se valem efetivamente da linguagem, as participantes e o pesquisador puderam ressignificar suas identidades profissionais e a sua práxis. Por meio das reflexões críticas realizadas, a análise e a discussão dos dados apontaram que as professoras tiveram as compreensões sobre suas identidades profissionais (trans) formadas de diversas maneiras, compreendendo seus saberes, competências e desafios de forma ressignificada. Dessa forma, esta investigação contribuiu para a formação de professores, na medida em que promoveu um maior exercício da cidadania, da emancipação, da autonomia e da profissionalização dos professores de línguas.

**Palavras-chave:** Formação crítico-reflexiva de professores. Cinema. Filmes. Identidades Sociais. Pesquisa-Ação.



## ABSTRACT

The interest for the investigation about issues related to identities has significantly increased in the various fields of Human Sciences. Therefore, for contributing with the discussions carried out on this subject, this study reflectively discourses about the critical-reflective practice and about identity construction in language teachers education considering films as discursive genders (COSTA, 2009; MARCUSCHI, 2008) that are able to catalyze that process. Through film sessions which characters are language teachers, the aim of this research was to make possible to a group of language teachers practice their critical reflection, so that they could describe, analyze, confront and resignify their self-identities as professional/teachers, relating the identity constructions presented in the films and the ones from contemporary society discourse. The theoretical framework of this investigation is based on critical-reflective theories on teachers education (GIROUX, 1999; PERRENOUD, 2002; MAGALHÃES, 2004; FREIRE, 1970/2013, 1996/2004); on the postulates about social identities, that are in the texts of Hall (2006); Silva (2000); Woodward (2000) and Mastrelade-Andrade (2013) and on the conception of cinema as a social practice (TURNER, 1997; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004; BAKHTIN, 2011; RODRIGUES, 2005). The adopted methodology was Barbier's (2007) Action Research, which has been developed under the principles of Morin's (2011) complex thought. It is also closely related to a dialogic perspective of language and invites subjects to involve in the interaction process. From activities like the writing of reflective diaries, as well as oral discussions, which effectively uses language, the participants and the researcher could resignify their professional identities and their praxis. Through the critical reflections carried out, the analysis and the data discussion indicated that the teachers had their comprehensions about their professional identities changed in various ways, understanding their knowledge, competences and challenges in a resignified way. Thus, this investigation contributed to teachers education, in the sense of promoting a greater citizenship exercise, emancipation, autonomy and professionalization of the language teachers.

**Keywords:** Critical reflective teachers' education. Cinema. Films. Social Identities. Action Research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura I. Atividade do Termômetro.....	104
Figura II. O Professor sem Face .....	105
Figura III. Sessão de Visionamento do Filme <i>O Substituto</i> .....	112
Figura IV. Sessão de Visionamento do Filme <i>O Substituto</i> .....	112
Figura V. Boneco de Santo Antônio da Professora Catarina .....	125
Figura VI. Cena Prof. Henry Barthes Refletindo .....	228
Figura VII. Cena Professora Falando de Si .....	228
Figura VIII. Cena Livro Aberto.....	228
Figura IX. Cena “Saída” em Vermelho .....	228
Figura X. Cena “Relógio” em Vermelho.....	228
Figura XI. Cena Alunos Controlando Professores .....	228
Figura XII. Cena “Escola à Venda” em Vermelho.....	228
Figura XIII. Cena Professor Henry Barthes na Sala de Aula .....	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características das professoras participantes.....	87
Quadro 2. Instrumentos de coleta de dados .....	93
Quadro 3. Programação geral dos encontros .....	95
Quadro 4. Dados coletados através da ficha de identificação .....	98
Quadro 5. Características de si elencadas pelas professoras participantes.....	110
Quadro 6. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	135
Quadro 7. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	140
Quadro 8. Dados coletados através da entrevista focalizada.....	142
Quadro 9. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	143
Quadro 10. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	146
Quadro 11. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	148
Quadro 12. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	150
Quadro 13. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	152
Quadro 14. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	153
Quadro 15. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	157
Quadro 16. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	159
Quadro 17. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	162
Quadro 18. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	170
Quadro 19. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	174
Quadro 20. Dados coletados através das gravações em vídeo .....	177

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

DB – Diário de Bordo

DI – Diário de Itinerância

EF – Entrevista Focalizada

EFR – Entrevista Final de Reflexão sobre o Curso Temático

FI – Ficha de Identificação

GV – Gravações em Vídeo

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LF – Língua Francesa

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

P-A – Pesquisa-ação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPE UnB Idiomas – Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas

PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília

PVC – Produções de Vídeos Curtos

QFA – Questionário Final de Avaliação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1.1 Contexto e justificativa da pesquisa</b> .....	15
<b>1.2 Motivação inicial para o tema da pesquisa</b> .....	18
<b>1.3 Objetivos: geral e específicos</b> .....	19
<b>1.4 Perguntas da pesquisa</b> .....	19
<b>1.5 Metodologia</b> .....	19
<b>1.6 Organização da dissertação</b> .....	20
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
<b>2.1 A formação crítico-reflexiva de professores de línguas</b> .....	22
2.1.1 As bases da reflexão e do profissional reflexivo .....	25
2.1.2 Prática crítico-reflexiva e currículo .....	29
2.1.3 O professor crítico-reflexivo de línguas de uma perspectiva sociocultural.....	33
<b>2.2 A identidade em questão</b> .....	46
2.2.1 Identidade em crise.....	48
2.2.2 Identidade e representação.....	51
2.2.3 Linguagem, identidade e cultura .....	53
<b>2.3 O cinema como prática social</b> .....	58
2.3.1 A linguagem cinematográfica.....	59
2.3.2 O filme como gênero discursivo.....	63
2.3.3 Cinema como prática social e o professor de línguas como espectador crítico .....	72
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	79
<b>3.1 Pesquisa-ação: aspectos conceituais</b> .....	79
<b>3.2 A pesquisa-ação e o construto “complexidade”</b> .....	84
<b>3.3 Cenário da pesquisa</b> .....	86
<b>3.4 Caracterização das participantes</b> .....	87
<b>3.5 Período de coleta de dados</b> .....	88
<b>3.6 A questão da ética na pesquisa-ação</b> .....	88
<b>3.7 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	89
<b>3.8 Procedimentos para análise dos dados</b> .....	94

<b>3.9 Os encontros do curso temático.....</b>	<b>94</b>
3.9.1 Primeiro Encontro .....	97
3.9.2 Segundo Encontro .....	101
3.9.3 Terceiro Encontro .....	103
3.9.4 Quarto Encontro .....	112
3.9.5 Quinto Encontro .....	113
3.9.6 Sexto Encontro .....	116
3.9.7 Sétimo Encontro .....	117
3.9.8. Oitavo Encontro.....	119
3.9.9 Nono Encontro.....	121
3.9.10 Décimo Encontro.....	123
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>128</b>
4.1 Crise de identidade profissional .....	130
4.2 Reflexão crítica.....	141
4.2.1 Prática crítico-reflexiva no currículo da formação de professores de línguas.....	155
4.2.2 O mito do professor falante nativo .....	174
4.3 Ressignificação da identidade profissional.....	180
4.3.1 Nova maneira de se perceber os filmes .....	181
4.3.2 Construção colaborativa do conhecimento.....	182
4.3.3 Nova identidade profissional.....	184
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO

### 1.1 Contexto e justificativa da pesquisa

O interesse pela realização de estudos acerca das questões relacionadas ao processo de formação de professores na perspectiva da prática reflexiva tem aumentado significativamente. A título de exemplificação, podem ser mencionados os trabalhos de Schön (1983, 2000), os quais apresentam algumas proposições com base nos preceitos do pensamento reflexivo proposto inicialmente por Dewey (1933). Mais tarde, a fim de superar algumas limitações da reflexão, a qual se configurava como um ato individual com um fim em si mesma, alguns estudiosos, como Pimenta (2002), Perrenoud (2002), entre outros, passaram a pensar a formação de professores de maneira mais ampla e colaborativa, baseados na concepção de que, além de serem reflexivos, os professores precisam se tornar intelectuais crítico-reflexivos, assim como profissionais.

No Brasil, no campo de investigação em Linguística Aplicada (LA), o modelo reflexivo de formação de professores de línguas é denominado de prática crítico-reflexiva, por acrescentar a “crítica” como um de seus principais elementos e também considerar a linguagem como um instrumento de transformação dos profissionais professores. Mais recentemente, uma vertente de investigação tem tentado superar a dicotomia “teoria-prática” na formação de professores de línguas, no sentido de ir ao encontro da práxis, ou seja, estabelecer uma relação mais dialógica entre as duas. Isso significa que teoria e prática informam uma à outra, alimentando-se e se reconstruindo uma a partir da outra (CALVO; FREITAS, 2011). Conforme essas pesquisadoras, no cenário contemporâneo de discussões, as dicotomias que conferem importância ora a uma, ora a outra, tornam-se irrelevantes, de modo que é mais significativo pensar a formação de professores de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural, com a qual coadunamos.

Ao propor a discussão sobre a formação de professores sob os preceitos da prática crítico-reflexiva, considero que, dessa forma, ter-se-ão profissionais mais bem preparados para lidar com a complexidade da vida real, ou seja, capazes de propor alternativas mais propositivas para as situações complexas que a sala de aula, a escola e a comunidade possam apresentar. Na verdade, a prática crítico-reflexiva não se contenta com a aquisição de saberes, competências, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem por parte dos professores,

mas pretende estimular neles a reflexão contínua e coletiva, com vistas a lhes permitir estabelecer, por intermédio da linguagem, relações entre os contextos mais específicos, locais e individuais de ensino-aprendizagem e contextos sócio-históricos e institucionais mais amplos.

Entende-se, neste trabalho, que a prática crítico-reflexiva pode ser desenvolvida nos cursos de formação de professores por meio dos filmes sobre professores, pois levar produções cinematográficas para a sala de aula de formação de docentes de línguas permite que a identidade desses profissionais seja transformada e impactada mediante a problematização proporcionada pelo engajamento que realizam pela e nas práticas discursivas. As identidades de professores de línguas apresentadas nos filmes podem ser um ponto de partida para problematizar as reais concepções identitárias de língua/linguagem, língua nativa/estrangeira, falante nativo/estrangeiro, professor/aluno, mais adequadas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas em países como o Brasil, onde a língua pode ser um meio de empoderamento<sup>1</sup> do sujeito.

Uma vez que as representações de identidades e a ideologia contida nos filmes são um reflexo de cada período histórico (FERREIRA, 2003), alguns pesquisadores têm procurado refletir mais especificamente acerca da relação entre o cinema como contributo para a construção da identidade profissional na formação de professores. Napolitano (2006, p. 27) afirma que “os filmes sobre professores e alunos são especialmente interessantes como elementos de discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas.” Ainda conforme esse autor, “[...] os chamados ‘filmes de escola’ propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no nosso dia-a-dia da atividade educacional” (p. 91). Além disso, o cinema é um instrumento de sensibilização que permite aos professores em formação inicial indagarem a respeito de que tipo de professores eles querem vir a ser (CHALUH, 2012). Entretanto, segundo Souza; Linhares; Mendonça (2012), essa proposta com o cinema somente irá fazer efeito caso o filme seja trabalhado de maneira mais aprofundada e não como um recurso da emoção. Desse modo, torna-se possível romper com as representações idealizadas de professores, bem como com uma abordagem curricular contida nos filmes hollywoodianos, a qual é amplamente estética, política e ética (DALTON, 1996). Na verdade, muitos filmes em circulação no mercado cinematográfico nacional e internacional, os quais apresentam personagens professores e/ou contextos escolares, constroem discursos sem problematização e que não estimulam a reflexão sobre a identidade dos professores, o que contribui para

---

<sup>1</sup> Na perspectiva de Paulo Freire consiste na capacidade que uma pessoa, grupo ou instituição tem, de realizar por si mesma, as mudanças e ações que a conduzirão a evoluir e se fortalecer.



alimentar algumas representações sociais de que ser professor é uma profissão meramente redentora, sacerdotal, devendo ser exercida por indivíduos que possuem o “dom de ensinar”.

Mayrink (2007), observando o que diz a proposta das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* sobre a importância da universidade como espaço de cultura capaz de intervir na sociedade, investigou o potencial do cinema como signo que contribui para uma formação crítico-reflexiva do futuro professor. Ao constatar que o trabalho com filmes provocou mudanças na percepção que os participantes tinham de si e dos outros, a pesquisadora defende que as produções cinematográficas deveriam fazer parte do currículo da formação inicial e contínua de professores, haja vista que elas possibilitam ao docente estabelecer relação entre teoria e prática, além de desencadear discussões sobre professor, aluno, conteúdo, metodologia e sociedade.

No contexto da formação de professores, o trabalho com filmes também permite aos professores exercitarem efetivamente o letramento midiático crítico<sup>2</sup>, tão importante no cenário contemporâneo da pós-modernidade, quando é exigido do sujeito que ele desenvolva uma multiplicidade de letramentos. Allred (2008) defende que o letramento midiático crítico impulsiona as discussões em torno de língua e cultura, sendo vital para a quebra de estereótipos, devendo, por isso, ser incorporado à formação inicial e contínua de professores. É fundamental que o professor se torne um sujeito mais ativo e participativo frente aos discursos que lhes são apresentados e, conseqüentemente, consiga estabelecer uma conexão com a realidade de seus alunos, além de suscitar neles uma consciência crítica e social transformadora.

Com o propósito de contribuir com as investigações já realizadas acerca da prática crítico-reflexiva e da construção de identidades na formação de professores de línguas, consideramos os filmes sobre professores como gêneros discursivos capazes de catalisar a mediação desse processo. Esta proposta foi materializada pela oferta no Programa Permanente de Extensão da Universidade de Brasília (PPE UnB Idiomas) de um curso temático<sup>3</sup> intitulado *Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores*, o qual funcionou como um espaço de fortalecimento e ressignificação da

---

<sup>2</sup> Para Allred (2008), o letramento midiático crítico é uma ferramenta de ensino do século XXI, que permite ao sujeito ler o mundo de maneira mais crítica, no sentido de que ele passa a ter uma compreensão mais global da sociedade e dos sistemas que a controlam.

<sup>3</sup> Inicialmente, o curso temático tinha sido intitulado *Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Língua Inglesa (LE) Mediada por Filmes sobre Professores*. Entretanto, devido ao perfil das professoras participantes, as quais eram docentes de várias línguas, considerei viável alterar o nome do curso ao longo do desenvolvimento desta Pesquisa-Ação. O plano de curso pode ser visualizado no Apêndice 1.

identidade profissional das professoras de línguas participantes, bem como da minha própria identidade como professor-participante, pois as atividades de reflexão, pautadas pela linguagem, objetivavam a interação e a colaboração.

## **1.2 Motivação inicial para o tema da pesquisa**

O gosto pelo cinema e pela prática de assistência a filmes sempre me acompanhou desde a infância, mas muitas vezes fui privado, por questões religiosas, de ter acesso a eles. Após iniciar meus estudos no curso de Licenciatura em Letras/Inglês, oferecido pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, pude cursar a disciplina eletiva *Literatura e Cinema*. As possibilidades de diálogo entre essas duas linguagens apenas fez aumentar o meu encantamento pela sétima arte. Em seguida, quando já estava com mais de dois anos de atuação profissional como educador de jovens carentes, numa fundação na qual eu era responsável por ministrar oficinas de linguagem em uma comunidade na periferia da cidade onde morava, iniciei um curso de especialização *Lato Sensu em Leitura e Produção Textual*, por meio do qual defendi um trabalho final de conclusão de curso com o tema *O Texto Cinematográfico como Possibilidade de Leitura na Sala de Aula de Língua Portuguesa e suas Literaturas*. Concomitante a esse curso, a minha prática profissional na instituição onde trabalhava começou a mudar, pois os filmes passaram a se constituir como gêneros discursivos valiosos para serem aplicados em minhas aulas. Isso também me fez buscar referências bibliográficas, algum conhecimento teórico, para embasar as minhas escolhas metodológicas e, assim, desenvolver atividades com os filmes em sala de aula. Lembro-me que também passei a questionar algumas atitudes e práticas de alguns colegas professores que teimavam em utilizar os filmes ora como “tapa-buraco” (NAPOLITANO, 2006), ora como recurso da emoção.

As inquietações referentes à relação entre cinema e educação, a aplicabilidade dos filmes como gêneros discursivos em diversas disciplinas do currículo da educação básica e do ensino superior, bem como a prática profissional dos professores de línguas passaram a se constituir como uma temática possível de investigação para minha formação contínua.

Portanto, esta pesquisa tem motivações que surgiram a partir da minha prática profissional e, embora não tenha a intenção de solucionar problemas referentes à educação e à formação de professores de línguas, ela apresenta alguns diálogos, bem como algumas possibilidades de transformação da identidade desses profissionais por meio dos filmes, estes

que atuam como artefatos culturais, ou seja, como ferramentas que medeiam uma formação de professores de línguas numa perspectiva colaborativa e sociocultural.

### **1.3 Objetivos: geral e específicos**

De maneira geral, pretendeu-se investigar como o cinema, mais especificamente os filmes comerciais e ficcionais sobre professores de línguas usados na formação destes profissionais, podem influenciar na transformação da sua identidade e prática profissionais, mediante o exercício da prática crítico-reflexiva.

Especificamente, foram formulados os seguintes objetivos de pesquisa:

- Propor a um grupo de professoras de línguas o exercício da reflexão crítica, a partir de sessões de visionamento de filmes que apresentem professores de línguas como personagens, desenvolvendo atividades que promovam uma possível ressignificação identitária das participantes;
- Identificar, no discurso dos filmes e das participantes, as identidades positivadas e negativadas da profissão ‘professor de línguas’.

### **1.4 Perguntas da pesquisa**

A partir dos objetivos propostos, formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como o gênero discursivo ‘filme’ pode ser aplicado à formação de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento da prática crítico-reflexiva e a uma possível ressignificação da identidade contida na ‘profissão-professor de línguas’?
- Que identidades positivas e negativas são construídas no discurso do cinema e como elas impactam as professoras investigadas?

### **1.5 Metodologia**

Tomamos a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) como uma metodologia adequada para a nossa pesquisa, pois está alinhada com a perspectiva sócio-discursiva e dialógica de linguagem, bem como com a concepção de identidade construída pelo posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas. A Pesquisa-Ação (P-A) é uma metodologia de pesquisa que, por estar interessada na problematização e solução de problemas que emergem de contextos

como a sala de aula, convida os participantes a se envolverem coletivamente na construção de sentidos diante da complexidade do real. Nesse cenário, a linguagem, mais precisamente a palavra<sup>4</sup> dita e/ou escrita pelos envolvidos na pesquisa (as professoras investigadas e o professor pesquisador-participante) assume um papel primordial no desenvolvimento da reflexão crítica impulsionada pelas representações identitárias contidas nos filmes. Os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram: a entrevista focalizada (coletiva) baseada em Flick (2009), diários de bordo/reflexivos, diário de itinerância propostos por Barbier (2007), além de outros, como ficha de identificação, entrevista final de reflexão, questionário de avaliação, gravações em vídeo e produções de vídeos curtos por parte das professoras participantes.

## **1.6 Organização da dissertação**

Com vistas a contribuir com as discussões já existentes acerca da formação de professores de línguas na perspectiva da LA, este estudo apresenta, no primeiro capítulo, os aspectos introdutórios, representados na contextualização e justificativa quanto à pertinência de suas motivações, assim como os objetivos gerais e específicos. Expõe, ainda, os procedimentos metodológicos da P-A, os quais foram selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo, o qual trata do referencial teórico, propõe algumas reflexões referentes aos três grandes temas que o compõe. O primeiro, sobre a formação crítico-reflexiva de professores de línguas, aborda as bases da reflexão e do profissional reflexivo, prática crítico-reflexiva e currículo, o professor crítico-reflexivo de línguas de uma perspectiva sociocultural. O segundo, relacionado à questão da identidade, oferece alguns conceitos relativos à crise de identidade, à representação, linguagem, cultura e pedagogia crítica. Por fim, o terceiro, concernente ao cinema como prática social e a construção de identidades, discorre sobre a constituição da linguagem cinematográfica, o filme como gênero discursivo e o professor como espectador crítico.

O terceiro capítulo faz considerações detalhadas acerca dos aspectos conceituais da P-A, a relação dessa metodologia com o construto “complexidade”, o cenário da pesquisa, a caracterização das participantes, o período de coleta de dados, a questão da ética na P-A, os

---

<sup>4</sup> Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é o fenômeno mais intenso e significativo do dialogismo (AMORIM, 2004).

instrumentos de coleta de dados, bem como a descrição dos encontros referentes ao curso temático, por meio do qual os dados foram coletados.

O quarto capítulo, reservado à análise e discussão dos dados, apresenta os resultados do processo da P-A, os quais apontam para uma ressignificação identitária e profissional por que passaram as professoras participantes, sempre estabelecendo relações com os conceitos e elucidaciones postos no referencial teórico. Para tanto, realizamos uma discussão voltada para cada um dos eixos temáticos que se manifestaram nos dados: (1) Crise de identidade profissional, (2) Reflexão crítica e (3) Ressignificação da identidade profissional. Reiteramos que o segundo eixo temático está desmembrado em dois subeixos temáticos, a saber: (1) Prática crítico-reflexiva no currículo da formação de professores de línguas e (2) O mito do professor falante nativo. O terceiro eixo-temático está desmembrado em três subeixos temáticos, a saber: (1) Nova maneira de se perceber os filmes; (2) Construção colaborativa do conhecimento; e (3) Nova identidade profissional.

As considerações finais retomam os objetivos e perguntas de pesquisa, apresentando de maneira sucinta os resultados alcançados. Apresentam, também, reflexões acerca dos desafios encontrados ao longo do desenvolvimento da P-A, bem como algumas contribuições para a LA e, por fim, expõem-se encaminhamentos para pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Na contemporaneidade, os contextos sócio-históricos nos quais os professores estão inseridos têm imposto cada vez mais novas exigências a esses profissionais. Nesse sentido, a construção de uma sólida formação para o exercício da profissão-professor nos dias atuais não se constitui apenas pela aquisição de saberes, competências e metodologias, mas também pela profissionalização mediante a formação de um *habitus*<sup>5</sup> para o exercício da reflexão crítica diante de situações complexas da vida real. Estudiosos, como Freire (1996/2004, 1970/2013) e Perrenoud (2002) apresentam contribuições propositivas a esse respeito.

A área de formação de professores de línguas (materna, estrangeira e outras), desde os anos de 1990, quando a LA, numa perspectiva transdisciplinar, ampliou o seu escopo e a incluiu como uma nova linha de pesquisa, tem se constituído como um celeiro farto de temas altamente relevantes (GIL, 2005). Esta pesquisadora explica que a inclusão dessa área na LA deveu-se ao fato de terem sido observadas algumas falhas na formação dos professores de línguas, as quais impediriam o desenvolvimento crítico e reflexivo desses profissionais em relação aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, bem como em relação à sua atuação na educação. Em vista disso, a formação de professores despertou o interesse da LA nos âmbitos nacional e internacional.

Apesar desse interesse, a formação de professores no Brasil tem sido, por si só, um desafio. De acordo com Gimenez (2005b) há, além deste, sete desafios<sup>6</sup>, os quais são embasados por alguns pressupostos, como o fato de que a formação deve considerar o aprendiz-professor e seus conhecimentos, possuir um caráter ético, no sentido de que o processo de formação é pensado para a tomada de decisões e, por fim, a constituição da

---

<sup>5</sup> De acordo com Bourdieu (1972, p. 209), *habitus* são esquemas mentais que o sujeito desenvolve ao longo da vida através da experiência e que lhe permite pensar, perceber, avaliar e agir frente a situações diversas. Nas palavras do autor citado por Perrenoud (2002, p. 39) é “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos.”

<sup>6</sup> A pesquisadora indica os seguintes desafios: (1) definição da base de conhecimento profissional; (2) relevância das pesquisas para a formação de professores; (3) abordagem articuladora da teoria/prática; (4) impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas; (5) relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores; (6) identidade profissional dos formadores; (7) integração das formações inicial e continuada.

formação como um projeto político que possibilita a transformação da sociedade. Acerca dos desafios da formação de professores de línguas, verificamos que:

As questões centrais continuam sendo a relação teoria e prática em programas educativos e as transformações requeridas pelo reconhecimento das limitações da teoria como *direcionadora* da prática. A abordagem reflexiva de formação foi tratada em algumas de suas limitações e avanços. Há que se reconhecer, contudo, a necessidade de fortalecimento de seu caráter público (i.e. realizada no coletivo e voltada para interesses comuns) e ético (i.e. as relações de poder e valores subjacentes às ações). Salientou-se, também, que é preciso maior visibilidade das pesquisas que busquem contribuir para políticas de formação de professores de línguas e considerar as escolas como espaços de formação contínua (GIMENEZ, 2005b, p. 199).

Por outro lado, um estudo mais recente empreendido por Gimenez (2013) apresenta alguns avanços e outros desafios para a área. A proposta da autora é discutir a formação de professores de línguas, relacionando o currículo dos cursos de Letras à má formação desses profissionais, juntamente com as imagens negativas divulgadas pela mídia. Por fim, discutem-se algumas possibilidades de superação dos problemas elencados, com o intuito de suscitar nos jovens o desejo de pertencer à comunidade de professores de línguas no Brasil. Em relação ao currículo, a autora explica que ele encontra-se imbricado pela ideologia da racionalidade técnica de outrora, pois parece ainda haver um predomínio da teoria sobre a prática, de modo que as atividades práticas são vistas como aquelas que menos irão contribuir para o desenvolvimento profissional do futuro professor.

Como alternativa de superação dessa visão, ocorreu, na década de 1990, a introdução da abordagem reflexiva nos cursos de formação de professores (PIMENTA, 2002), o que, conseqüentemente, repercutiria em mudanças na escola. Entretanto, a reflexão parece ter se transformado num modismo, numa reflexão com um fim em si mesma, de modo que há escassez de pesquisas que avaliem o reflexo desses processos de reflexão nos alunos e nas escolas.

Uma proposta desafiadora para ressignificar essa problemática seria investir na aproximação gradual entre os professores em formação, os professores formadores e a escola, com vistas a formar o que Gimenez (2013) classifica como comunidades de prática<sup>7</sup>. Estas, num processo contínuo, podem transformar a identidade do professor em formação inicial, na medida em que ele, ao se engajar em práticas profissionais, interage com professores mais

---

<sup>7</sup> Lave; Wenger (1991, p. 15, *apud* Johnson; Freeman, 2001, p 62) definem as comunidades de prática como “grupos de pessoas que estão informalmente ligadas umas às outras pela exposição a uma classe comum de problemas ou pela busca de um objetivo comum” (“groups of people who are informally bound to one another by exposure to a common class of problems or to pursue a common goal”).

experientes. A autora reitera que, na atualidade, essas possibilidades são criadas pelas disciplinas de Estágio e Prática de Ensino, mas há muitas instituições que têm criado uma rede de interações entre os atores do processo de formação, por meio das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID<sup>8</sup>, o qual tem foco na formação inicial de professores.

A fim de complementar o leque de desafios já existentes, Calvo; Freitas (2011) elegem o currículo, o qual é tema complexo que sempre vem à tona quando se trata da formação de professores. Aspectos associados à grade curricular, juntamente com outros temas recorrentes, precisam ainda ser revisitados para que se realize uma discussão mais aprofundada a respeito.

Em relação à formação de professores de línguas, no âmbito brasileiro, são bastante representativos os trabalhos de Liberali (2004), Magalhães (2004), Gil (2005), Moura Filho (2011), Vieira-Abrahão (2010, 2012), Silva (2013a) e Gimenez (2013), os quais denominam a formação reflexiva de “prática crítico-reflexiva”, pois consideram que o processo educativo, realizado pelo viés da criticidade, possibilita o desenvolvimento da cidadania e da emancipação<sup>9</sup> do professor em formação inicial ou contínua. Embora pesquisadores como Gil (2005, p. 175) tenham refletido que “através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores, já que se comprova que a tradição cristalizada de práticas didáticas impõe sérios obstáculos para as mudanças”, a prática reflexiva tem conseguido se destacar na LA, haja vista que a reflexão configura-se como uma pertinente possibilidade de transformação dos professores de modo geral.

Nesse cenário, o professor deixa de ser um mero consumidor de teorias e passa a ser um sujeito mais autônomo, que reflete sobre sua prática e a adequa aos contextos locais onde possa vir a atuar; o que conseqüentemente significa dizer que ele está produzindo novas teorias a partir das suas experiências e necessidades (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

---

<sup>8</sup> O PIBID oferece bolsas a estudantes de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, incentivando a docência e possibilitando a prática educativa ainda no contexto da graduação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467)>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

<sup>9</sup> Neste trabalho tomamos o conceito de emancipação na perspectiva de Paulo Freire. Portanto, entendemos a emancipação como algo que faz com que os homens e mulheres ajam com o mundo objetivando a sua transformação. Através de uma educação problematizadora e voltada para a prática da liberdade, ela possibilita aos sujeitos oprimidos, os quais estão compreendidos dentro de um sistema socioeconômico que os impede de viver a sua condição humana integralmente, tornarem-se mais autônomos e libertarem a si e o seu opressor. No que tange à formação de professores, a emancipação está relacionada ao reconhecimento da profissão de professor por parte dos próprios professores e da sociedade como possuidora de uma autonomia mais estatutária e merecedora de confiança em relação à sua competência e à sua ética.



A reflexão sobre a prática deve ser uma preocupação tanto dos professores em formação quanto dos formadores de professores, pois

[...] a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, pp. 228-229).

Portanto, em um sentido mais abrangente, podemos depreender que formar professores de línguas na abordagem da prática crítico-reflexiva contribui para o desenvolvimento da autonomia da profissão, para o fortalecimento da identidade profissional e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade por meio da educação linguística.

### **2.1.1 As bases da reflexão e do profissional reflexivo**

As bases da reflexão sobre a educação, principalmente a noção de ação reflexiva, as quais deram origem à figura do profissional reflexivo, podem ser encontradas em Dewey (1933). Em seguida, Schön (1983) “revitalizou e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação” (PERRENOUD, 2002, p. 14). Na verdade, Schön (1983) contribuiu para uma abertura do paradigma do profissional reflexivo, associando-o à profissão de professor, bem como a outras, através de fecundos paralelismos.

De modo geral, consideramos que, para Dewey (1933), o ato de pensar é de fundamental importância para os seres humanos, porque é o que os torna elevadamente diferentes de outros seres vivos. Entretanto, o tipo de pensamento defendido pelo estudioso e que ele considera como a melhor maneira de o ser humano pensar não é um pensamento simples, mas sim aquele denominado de “pensamento reflexivo”. Para que este seja posto em prática pelo indivíduo, é necessário que este examine mentalmente o assunto ou situação a fim de poder fornecer considerações sérias e consecutivas. Segundo Dewey (1933, p. 18),

*o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega. [...] para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1933, p. 18). (Grifos do autor)*

Assim, pensar reflexivamente envolve a pesquisa sobre crenças, as quais têm influência direta no pensamento e nas ações das pessoas. Ao fazer isso, o sujeito é tomado por uma inquietação que o conduz a investigar minuciosamente aquilo que o perturba. Esse processo de reflexão não é uma sequência, mas uma consequência, pois cada ideia consecutivamente ordenada engendra outra que remonta à sua antecessora. Portanto, o pensar reflexivo é uma cadeia, pois nele “há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1933, p. 14).

Tendo em vista que o ato reflexivo é fundamentalmente um ato intelectual, uma vez que ele impele o sujeito a uma constante indagação frente aos fenômenos e situações complexas, e que há sempre um objetivo o qual se pretende alcançar, podemos considerar que pensar reflexivamente é o que torna um educador responsável e intelectual. Isto é, o ato pedagógico do educador responsável o conduz à capacidade de refletir sobre sua prática e de se intelectualizar.

Mayrink (2007) faz algumas elucidações em relação às contribuições de Dewey (1933) e Schön (1983) sobre a prática crítico-reflexiva na formação de professores. No caso de Dewey (1933), merece destaque o fato de que a reflexão pode ser desenvolvida e cultivada por meio da educação, além de salientar que os hábitos de reflexão, bem como de aprendizagem, dependem da iniciativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, Mayrink (2007) considera que os professores podem aprender a refletir, de modo a tomarem consciência acerca da reflexão e das contribuições que esse processo pode desencadear. Entretanto, é imprescindível que haja um desejo real de concretizar o pensamento reflexivo. Schön (1983), por sua vez, sugere um modelo de reflexão que se ramifica em “reflexão na ação” (reflection in action) e “reflexão sobre a ação” (reflection on action). A primeira ocorre quando, pelo viés do nosso pensamento, reformulamos o que estamos fazendo durante o processo de elaboração. No caso do professor que atua na sala de aula, ambiente repleto de situações instáveis e conflituosas de ensino-aprendizagem, esse tipo de reflexão acontece quando ele precisa tomar decisões e resolver problemas no momento de sua atuação. A segunda, a qual se constitui como um processo deliberado e consciente, acontece depois da ação presente. O professor a empreende ao pensar na sua aula e de que forma o conhecimento utilizado na ação em sala pode ter contribuído para que ele conseguisse os resultados que foram observados.

Conforme já foi sinalizado, Schön (1983) não foi o primeiro a tratar do construto “professor reflexivo”, mas foi ele quem promoveu a disseminação desse conceito,

contribuindo significativamente para a perspectiva da prática reflexiva ao propor uma modalidade de formação de professores diferente daquela que predominava em um “currículo normativo que previa uma sequência iniciada pela exposição da teoria, seguida de sua aplicação e finalizada pelo estágio” (MOURA FILHO, 2011, pp. 52-53).

Sabemos que, na contemporaneidade, o currículo, diferentemente da perspectiva tradicional, é visto de maneira mais discursiva, entendido como um espaço de confronto, questionamento em relação às questões de significação, identidade e poder. Discorreremos mais acerca das teorias de currículo posteriormente.

Há alguns trabalhos que fazem críticas a Schön (1983), entre os quais se pode mencionar as considerações de Pimenta (2002), a qual percebe uma reflexão mais individual e não coletiva na proposta do autor, pois esta fica restrita à sala de aula e não atinge o contexto social, o qual também tem influência direta sobre a escola e suas unidades menores. Essa autora sugere possibilidades de se superarem os limites identificados na concepção de Schön. De maneira sintética, Moura Filho (2011, p. 54) assevera a respeito da contribuição de Pimenta (2002) enfatizando que ela “nos faz ver que é preciso que assumamos, de fato, que a profissionalização dos docentes, inclusive a dos de línguas estrangeiras, não pode se restringir à aquisição da competência linguística e ao domínio de aparatos metodológicos” (MOURA FILHO, 2011, p. 54).

Pimenta (2002) organiza sua proposta de crítica ao construto de *professor reflexivo*, procurando investigar suas origens, pressupostos, fundamentos e características. Inicialmente a pesquisadora faz uma revisão desse conceito a partir das propostas de Schön (1983) que é, segundo ela, o seu principal formulador. A autora objetivou, também, fazer uma análise da maneira pela qual esse construto foi apropriado generalizadamente no Brasil, criticar as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores, além de apontar a transformação do conceito, tendo em vista as diversas contradições observadas. A conclusão a que a autora chega é que os professores devem superar a identidade meramente reflexiva para assumirem-se como intelectuais críticos e reflexivos, o que contribuirá para se questionarem alguns equívocos acerca da maneira como a educação e a formação de professores ocorrem no Brasil. De acordo com a autora,

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, na medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (PIMENTA, 2002, p. 45).

Nesse sentido, cumpre salientar que a prática reflexiva pode não ser suficiente para enfrentar a complexidade do real, mas ela é uma condição necessária (PERRENOUD, 2002), pois a complexidade dos contextos de trabalho das profissões exige mais do que a aplicação de saberes acadêmicos ou receitas prontas. Na verdade, o profissional precisa saber articular criticamente os problemas que lhe são apresentados, ou seja, ter a capacidade de agir em uma situação complexa. Desse modo, tem-se a competência profissional (capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real), a qual somente é possível através do desenvolvimento da autonomia, que está no cerne da profissionalização do professor. À medida que este ofício adquire uma autonomia mais estatutária, com base na confiança que a sociedade tem em relação às suas competências e à sua ética, o professor passa a ser coletivamente reconhecido como um profissional.

Atualmente, embora tenha havido ampla discussão acerca do paradigma da complexidade na formação de professores, bem como a respeito da necessidade da inserção da prática crítico-reflexiva nos currículos dos cursos de graduação com vistas à profissionalização, observa-se que os próprios estudantes que optaram por ser professores não veem este ofício como profissão. Na verdade, eles têm representações da identidade docente distanciadas da profissionalização e que funcionam como mecanismos de realimentação e reconstrução de uma identidade centrada na vocação, na doação e no cuidado, o que é percebido também no imaginário conservador da sociedade (LEITE; HYPOLITO; LOGUERCIO, 2010).

Van Manen (1977 apud LIBERALI, 2004) com base em Habermas (1973) amplia e ressignifica o conceito de reflexão, atribuindo três níveis diferentes a ela: o técnico, o prático e o crítico. O primeiro, relacionado ao conhecimento técnico, possibilitaria, por meio da eficiência e eficácia dos meios, a obtenção do controle sobre o mundo natural e não estaria aberto à mudança. O segundo relaciona-se a problemas de ação que não são passíveis de serem resolvidos instrumentalmente, referindo-se ao entendimento interpessoal e às práticas sociais. O terceiro engloba os anteriores e tenta resolver suas contradições, a fim de se conseguir mais autonomia e emancipação por parte dos sujeitos envolvidos. Ao transpormos

esses níveis de reflexão para o campo da educação, temos o educador técnico preocupado com o alcance de objetivos, o educador prático, o qual procura justificar suas ações e a qualidade daquilo que elas alcançam, e por fim o educador crítico, que observa as implicações éticas e morais que as suas ações terão nas instituições das quais participa.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre a reflexão crítica, Liberali (2004) dialoga com a perspectiva de Smyth (1992), o qual considera que um trabalho reflexivo e crítico deve ter como base as quatro formas de ação discutidas por Freire (1970/2013) e por Bartlet (1990), a saber: a) descrever (relacionada à descrição da ação através de textos orais ou escritos e procura responder às perguntas *O que faço?* ou *O que fiz?*); b) informar (relacionada à busca pelos princípios que embasam as ações e tem questões como *Qual o significado das minhas ações?*); c) confrontar (relacionada à indagação sobre as teorias formais que embasam as ações e tem algumas perguntas políticas como *Quem tem poder em minha sala de aula?*); d) reconstruir (relacionada à emancipação e tem perguntas do tipo *Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?*). A prática crítico-reflexiva, desse modo, considera que o sujeito é capaz de se emancipar e construir sua cidadania a partir da realização de confrontos frente às situações complexas. Esse processo vale-se da cooperação entre os participantes, processo que ocorre por intermédio da linguagem. Na verdade, ele inicia-se com a descrição das ações, segue com a discussão das teorias que embasam essas ações, se fortalece com a autocrítica e finaliza-se com a apresentação de uma proposta de reconstrução, ou seja, de mudança referente à ação.

A nossa concepção de prática crítico-reflexiva está relacionada com a emancipação do professor através da participação em processos coletivos e cooperativos de formação. Mediante o uso da linguagem, recorrendo a instrumentos como diários e sessões reflexivas, é possível analisar o saber-fazer por intermédio das situações verificadas na sala-de-aula e na escola, do exercício da autocrítica, do estabelecimento de relação entre teoria e prática, da apresentação de propostas para a reconstrução das ações, com vistas a contribuir para o fortalecimento da autonomia identitária da profissão diante de qualquer situação-problema.

### **2.1.2 Prática crítico-reflexiva e currículo**

Conforme já foi mencionado na seção anterior, o currículo para a formação de professores de línguas encontrado nos cursos de Licenciatura em Letras, seja na língua materna ou estrangeira, tem se constituído como um desafio para os pesquisadores da área,

bem como para as instituições políticas responsáveis pela sua elaboração. Desde que Schön (1983) propôs repensar o currículo tradicional, o qual era elaborado sob os preceitos do paradigma da racionalidade técnica, a formação dos profissionais em geral não mais deveria se dar “nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 19). Os profissionais formados sob este paradigma não conseguem lidar muito bem com as situações reais da sua atuação profissional porque elas ultrapassam o conhecimento oferecido pela ciência e pela técnica.

A introdução da prática crítico-reflexiva nos currículos dos cursos de graduação em Letras, os quais são responsáveis pela formação inicial dos futuros professores de línguas, bem como nos currículos de formação contínua, pode significar uma possibilidade de se contribuir tanto com o fortalecimento da identidade da profissão-professor, quanto com a construção da cidadania e da emancipação dos jovens estudantes brasileiros. Isso porque a prática crítico-reflexiva convida os sujeitos em processo de formação a refletirem sobre si, sobre suas práticas, bem como sobre aquilo que é complexo, ou seja, sobre um problema, a fim de propor uma alternativa para articulá-lo. Entretanto, é bom lembrar que a prática crítico-reflexiva vai além dessas ações e que somente dessa maneira é que a profissão-professor poderá adquirir uma maior autonomia, a qual permitirá ao professor elevar o seu ofício a um *status* de profissão estatutária.

Perrenoud (2002) assevera que é preciso inserir uma postura reflexiva na identidade profissional dos professores para livrá-los

*do trabalho prescrito*, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 2002, p. 198). (Grifos do autor)

A prática reflexiva deve estar inserida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, no sentido de atrelar a reflexão às práticas reais de sua profissão (PERRENOUD, 2002). Entretanto, deve-se também estimular os profissionais formados a prosseguir desenvolvendo suas competências tanto no exercício de sua prática quanto em cursos de formação contínua, pois a prática reflexiva para se tornar um trabalho regular demanda uma postura e uma identidade. Desenvolver essa prática no currículo da formação inicial de professores de línguas é urgente na contemporaneidade, conforme assevera Moura Filho

(2011), considerando os preceitos de Perrenoud (2002, p. 104), os quais atentam para o fato de que

A formação de “profissionais reflexivos” deve se tornar um objetivo explícito e prioritário em um currículo de formação dos professores; em vez de ser apenas uma familiarização com a futura prática, a experiência poderia, desde a formação inicial, assumir a forma simultânea de uma *prática “real” e reflexiva* (PERRENOUD, 2002, p. 104). (Grifos do autor)

Observando a importância do aspecto crítico no exercício da prática reflexiva por parte dos professores, as ideias desenvolvidas por Perrenoud (2002) são de suma relevância no contexto educacional contemporâneo. Na verdade, ao considerar a importância do debate social juntamente com a educação como forma de construção da cidadania pelos indivíduos, pode-se, conseqüentemente, ter uma redução das desigualdades sociais e da exclusão pelas quais têm passado algumas identidades desprestigiadas pela sociedade. Freire (1996/2004) também coaduna com essa perspectiva e acredita que, para os professores, por serem intelectuais transformadores que incitam a crítica de seus alunos frente às crenças e arranjos sociais dominantes, a reflexão crítica é essencial, pois está ligada à sua emancipação e à de seus alunos.

O currículo tomado sob a ótica do conhecimento e relacionado às implicações que têm na identidade e na subjetividade dos professores de Língua Estrangeira<sup>10</sup> (doravante LE) em formação inicial (GIMENEZ, 2005a), e acrescenta-se também em formação contínua, tem no cinema uma possibilidade de tomada de consciência concernente à identidade profissional do professor de línguas. Ao refletir sobre a crise profissional dos professores e do currículo dos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em LE, percebe-se que os filmes contribuem para que os professores sejam, de fato, tratados como profissionais professores. Na verdade, se os filmes forem aplicados adequadamente por parte dos professores formadores nos processos de formação, no sentido de que os futuros professores possam desde o início do curso de Letras serem tratados como profissionais e não como revisores de textos, pode-se colaborar “para uma identificação mais forte com a profissão, o que poderia levar a um maior

---

<sup>10</sup> “Uma língua posta para aprendizagem que não se tem como corrente no país e que usualmente se aloja em ambientes formais escolares de ensino pela disciplina Língua Estrangeira (LE) do currículo escolar, por meio de cursos divididos em níveis de competências a serem alcançadas na LE oferecida por escolas de língua. O termo “língua estrangeira” pode implicar sentido de alheamento pouco propício à aquisição” (<http://glossario.sala.org.br>).

comprometimento com o projeto educativo da sociedade brasileira” (GIMENEZ, 2005a, p. 335).

Mais recentemente, Gimenez (2013) apresentou alguns avanços e desafios na formação de professores de línguas no Brasil. A partir de observação feita em relação à responsabilidade que a mídia brasileira atribui à formação precária dos professores como a causa da deficitária qualidade da educação do país, a pesquisadora considera como um grande desafio “criar nos jovens uma identificação positiva com a profissão de professor de línguas quando estes já optaram pela licenciatura” (p. 44). Inicialmente, para que isso seja empreendido, é necessário que os currículos sejam revistos, pois dentre estes tem predominado a dupla habilitação – Português e Línguas Estrangeiras. Na verdade, para Paiva (2005), até mesmo as disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa tem pouquíssimo espaço na grade curricular. Além disso, há também predominância da teoria e não da prática, esta muitas vezes vista como aquela parte do currículo que tem menor valor profissional. Gimenez; Furtoso (2008) explicitam que o próprio histórico bacharelesco dos cursos de Letras contribui para uma falta de identificação dos docentes com questões relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Conforme pode ser observado até aqui, enfatizamos a necessidade de se inserir a prática crítico-reflexiva no currículo dos cursos de formação dos professores de línguas como uma possibilidade de se desenvolver uma identidade mais profissional desses sujeitos. Entretanto, embora tenha havido uma crescente introdução dessa proposta nos currículos, ainda é possível encontrar neles alguns resquícios da racionalidade técnica (CALVO; FREITAS, 2011). Em vista disso, consideramos importante trazer à tona as pertinentes reflexões de Silva (2013b) referentes à abordagem histórica das teorias de currículo, a fim de aprofundarmos um pouco mais sobre esta questão. A proposta do autor é superar uma visão tradicional de currículo como uma atividade técnica, mecânica e de acúmulo de conhecimentos, saberes e competências, a qual contribui para a reprodução de desigualdades sociais. Propõe-se, então, adotar uma perspectiva de currículo a partir da noção de discurso, pois, assim, pode-se conseguir definir o seu verdadeiro significado. Silva (2013b) defende que pensar o currículo implica, obrigatoriamente, pensar em questões de identidade, subjetividade, poder, ideologia, cultura, multiculturalismo, enfim, de política. Esses aspectos que imbricam o currículo devem ser observados pelos professores, a fim de se colocar em prática uma pedagogia, na qual professores e alunos possam ser mais críticos frente às crenças e arranjos



dominantes da sociedade. Consequentemente, o currículo passa a ser analisado com mais desconfiança e questionamento. De acordo com Silva (2013b, p. 15),

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2013b, p. 15).

Portanto, o currículo não é uma simples listagem de conteúdos, saberes, competências e habilidades, mas sim um instrumento político desafiador de visões de mundo opressoras e descomprometidas com a educação, as quais podem impossibilitar que identidades e vozes desprestigiadas da sociedade se expressem e que possam também ter o direito de atingir os mesmos patamares educacionais das camadas sociais dominantes. Conceber o currículo em perspectivas críticas, pós-colonialistas, no âmbito dos estudos culturais e multiculturalista é consequentemente atribuir a ele um caráter cultural de emancipação do sujeito.

### **2.1.3 O professor crítico-reflexivo de línguas de uma perspectiva sociocultural**

Partindo do princípio de que a complexidade do mundo contemporâneo exige do sujeito-professor de línguas não apenas saber desempenhar a sua profissão, mas também empreender um trabalho sobre si, ou seja, sobre a sua identidade, considera-se que uma formação crítico-reflexiva com uma forte base sociocultural pode trazer novos encaminhamentos para uma ressignificação e emancipação desse profissional, pois leva em consideração todas as experiências que o sujeito teve ao longo de sua vida como influenciadoras da prática profissional. Dessa forma, tudo indica que o professor de línguas poderá tornar-se um sujeito mais autônomo e colaborativo, que se transforma e, consequentemente, induz transformações entre colegas de profissão, na medida em que se vale da linguagem para romper com algumas práticas e estereótipos cristalizados no discurso de uma sociedade que parece, cada vez mais, querer oprimir a identidade da profissão. Porém, conforme salienta Perrenoud (2002), a luta pela mudança nunca é fácil, haja vista que ela é ambivalente e tem um custo. Segundo esse estudioso, “precisamos de tempo, dinheiro, esforços, renúncia a outras atividades, paciência; temos de superar momentos de insegurança, fracassos, humilhações e tensões com o ambiente que nos rodeia” (PERRENOUD, 2002, p.

159). A possibilidade de assumir esse custo só é possível se houver um alto nível de satisfação quanto à autoestima, entre outros aspectos. Ao trabalhar sobre si e investir em sua transformação, o retorno que o professor terá é reflexivo, diferentemente de um atleta que age sobre sua musculatura e consegue resultados imediatos e observáveis. Nesse sentido, o professor deve atuar como vítima e carrasco, conforme explica Perrenoud (2002, p. 160): “como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes, impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela “se obriga” a se transformar em alguém diferente.” Portanto, é fundamental que o professor tenha obstinação pela mudança em relação à identidade de si e de sua profissão, pois, diferentemente de outras profissões, a docência não permite visualizar os traços dessa mudança, uma vez que esta se realiza no âmbito do pensamento e não da estética ou da aparência física.

Essas reflexões iniciais serviram apenas como uma introdução ao nosso objetivo de tomarmos a perspectiva sociocultural de formação de professores de línguas, defendida por Johnson; Freeman (2001), Johnson (2006, 2009) e Vieira-Abrahão (2012), como possibilidade de empreender uma formação crítico-reflexiva desses profissionais. A fim de contextualizarmos mais satisfatoriamente a questão da formação de professores de uma perspectiva sociocultural especificamente, desenvolveremos, de início, algumas considerações sobre as transformações por que essa área de investigação da LA tem passado nas últimas décadas. Em seguida, procuraremos especificar as influências do paradigma positivista na formação de professores, o qual foi superado inicialmente por uma proposta de formação mais cognitivista, evoluindo para o interpretativismo e a perspectiva sociocultural.

Segundo Vieira-Abrahão (2012), na perspectiva positivista, cujo ápice se deu na década de 1970, a formação de professores de línguas voltava-se para a preparação de profissionais eficientes, que fossem capazes de ampliar a aprendizagem do aluno por meio da aplicação de técnicas de transmissão do conhecimento, as quais eram aprendidas mediante um treinamento e condicionamento promovido nos cursos de formação de professores de línguas. As teorias produzidas pela LA e pela Teoria de Aquisição de Línguas serviam como base para que os professores em formação fossem treinados para ensinar de acordo com uma proposta behaviorista de formação de hábitos. A respeito da influência do paradigma positivista na formação de professores de segunda língua<sup>11</sup> (doravante L2) especificamente, Johnson (2006) afirma que:

---

<sup>11</sup> “Língua adquirida após a primeira (dita materna ou L1) para uso num contexto, no qual uma primeira língua se encontra em uso social ou língua oficial em países nos quais grandes línguas nacionais geralmente ágrafas ou de pouco letramento estão vigentes” (<http://glossario.sala.org.br>).

Historicamente baseada no paradigma positivista, a formação de professores de L2 por muito tempo foi estruturada sobre a suposição de que os professores poderiam aprender a respeito do conteúdo que eles ensinariam (a língua) e das práticas de ensino (como melhor ensiná-la) nos cursos de formação de professores, observar e praticá-los na aula prática, e desenvolver habilidades pedagógicas durante os anos de introdução ao ensino (JOHNSON, 2006, p. 238).<sup>12</sup>

Assim, o paradigma positivista concebia o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de transmissão de conhecimento linguístico, de modo que o professor era responsável por transmitir esse conhecimento, o qual tinha que gerar bons resultados na mente dos aprendizes. Ao se munirem antecipadamente desde o início de sua carreira com todo o conhecimento e ferramentas necessárias para realizar sua prática em sala de aula, o professor estava preparado para atuar profissionalmente por toda a sua vida. O professor em formação aprendia sobre ensino em um contexto, observava e praticava em outro e, por fim, desenvolvia comportamentos efetivos de ensino. Na verdade, a aprendizagem na formação de professores era vista como um ato fragmentado, individual e distante das práticas sociais reais e contextualizadas de comunicação (JOHNSON; FREEMAN, 2001).

Com o passar do tempo, segundo Vieira-Abrahão (2012), a perspectiva positivista foi sendo criticada por não dar conta de explicar a complexidade das situações de ensino-aprendizagem, até chegar ao ponto de ser superada inicialmente por uma perspectiva cognitivista e, mais tarde, pela pesquisa interpretativista.

A perspectiva cognitivista considerava o aprendiz e o professor como sujeitos ativos do processo de aprender e ensinar, pois estes fazem uso de estratégias mentais para criarem sentido a partir da realidade e do conhecimento. Porém, tomava a cognição como um ato individual e psicológico, independente de contextos físicos e sociais de aprendizagem. Segundo Johnson (2006),

---

<sup>12</sup>Nossa tradução para “Historically grounded in the positivistic paradigm, L2 teacher education has long been structured around the assumption that teachers could learn about the content they were expected to teach (language) and teaching practices (how best to teach it) in their teacher education program, observe and practice it in the teaching practicum, and develop pedagogical expertise during the induction years of teaching” (JOHNSON, 2006, p. 238).

Em meados da década de 1980, as teorias cognitivas de aprendizagem e os modelos de processamento da informação mudaram o foco de pesquisa para questões referentes àquilo que os professores de fato sabem, como eles usam esse conhecimento, e qual o impacto que as suas decisões têm sobre suas práticas de ensino (Shavelson & Stern, 1981). A formação de professores continuou a focar no conhecimento de conteúdos e nas práticas de ensino, mas os professores eram conceituados como tomadores de decisão e esperava-se que eles se beneficiassem ao tornar seu conhecimento tácito e suas decisões explícitas (Clark & Peterson, 1986; Freeman, 1991; Johnson, 1992) (JOHNSON, 2006, p. 236).<sup>13</sup>

Com o surgimento dos estudos sobre a cognição e também como uma reação à pesquisa de base positivista, surge o paradigma da pesquisa interpretativista, o qual defende que o conhecimento é construído socialmente e emerge das práticas sociais. Assim, houve grandes contribuições para a formação de professores em geral, pois se buscava investigar a prática desses profissionais em seu contexto de atuação, no intuito de tomar conhecimento a respeito do que eles fazem e auxiliá-los na compreensão dos problemas decorrentes dessa prática. Em vista das complexidades das vidas mentais dos professores, conforme salienta Johnson (2006, p. 236), a pesquisa sobre a formação de professores não poderia mais ignorar diversos fatores, como as experiências, as interpretações das atividades nas quais os professores se engajavam e os contextos de sua atuação profissional como influenciadores de sua prática e de sua identidade. Ainda de acordo com essa pesquisadora,

[...] um paradigma interpretativo ou situado, amplamente embasado na pesquisa etnográfica da sociologia e da antropologia, passou a ser visto como mais adequado para se explicar as complexidades das vidas mentais dos professores e as várias dimensões dos mundos profissionais dos professores [...] (JOHNSON, 2006, p. 236).<sup>14</sup>

A partir das considerações postas por Johnson (2006), é pertinente considerar que esse reconhecimento das práticas sociais como grandes influenciadoras do processo de formação de professores de línguas tornou-se possível graças ao ponto de vista epistemológico que se pode denominar de virada sociocultural. A partir disso, temos, portanto, uma perspectiva de

---

<sup>13</sup>Nossa tradução para “In the mid-1980s, cognitive learning theories and information-processing models shifted the focus of research to questions about what teachers actually know, how they use that knowledge, and what impact their decisions have on their instructional practices (Shavelson & Stern, 1981). Teacher education continued to focus on content knowledge and teaching practices, but teachers were conceptualized as decision makers and were expected to benefit from making their tacit knowledge and decisions explicit (Clark & Peterson, 1986; Freeman, 1991; Johnson, 1992)” (JOHNSON, 2006, p. 236).

<sup>14</sup>Nossa tradução para “(...) an interpretative or situated paradigm, largely drawn from ethnographic research in sociology and anthropology, came to be seen as better suited to explaining the complexities of teachers’ mental lives and the various dimensions of teachers’ professional worlds (...)”.(JOHNSON, 2006, p. 236)

aprendizagem humana que é definida como algo socialmente situado e distribuído em pessoas, ferramentas e atividades. Um de seus principais expoentes foi Vygotsky (1978/2007, 1986), para o qual a aprendizagem é mediada por interações sociais envolvendo os indivíduos e os signos culturais, os materiais semióticos, ou seja, o cognitivo humano somente irá se desenvolver através da interação, esta que é mediada pela linguagem, entre os indivíduos que fazem parte de determinada comunidade de prática. Para Johnson (2006, p. 237), “[...] a maneira pela qual a consciência humana se desenvolve depende das atividades sociais específicas nas quais as pessoas se envolvem.”<sup>15</sup>

Com base em Johnson (2009), Vieira-Abrahão (2012) elucida que a formação de professores, a partir das contribuições do paradigma interpretativista, foi alterada e culminou em uma abordagem sociocultural, de modo que as experiências anteriores tidas pelos professores em diferentes contextos passam a ser reconhecidas pelos responsáveis pela formação de professores como influenciadoras da prática do professor. Portanto, conseqüentemente, a aprendizagem do professor torna-se contextualizada, no sentido de que ela é situada, negociada e se constitui pelos conhecimentos que o professor tem a respeito de si, dos seus alunos, do conteúdo, do currículo e do contexto. O professor ganha mais autonomia, pois toma decisões e constrói os conhecimentos a partir dos traços sociais, culturais e históricos que imbricam os contextos particulares nos quais estão inseridos como profissionais. Nesse sentido, os cursos de formação de professores deixam de ver o ensino para a formação de professores como um mero processo de internalização de teorias acerca da aquisição de línguas e de práticas de instrução. Conseqüentemente, aprender a ser professor de línguas torna-se um processo sempre inacabado, que se encontra continuamente em transformação mediante a participação desses profissionais em práticas e contextos socioculturais representados pela universidade e pelo ambiente de trabalho dos quais emergem discussões e situações de ensino.

Como é possível perceber, a abordagem sociocultural de formação de professores de línguas pode fornecer fundamentos sólidos para se pensar o desenvolvimento profissional desses sujeitos nos diversos níveis de atuação. Ao se desvendar como a cognição dos professores se constitui pela relação entre a mente e a sociedade, torna-se possível construir uma teoria da mente desses profissionais com o objetivo de se compreender como eles se transformam na medida em que se apropriam de novos conceitos, e como esta ação

---

<sup>15</sup> Nossa tradução para “the way in which human consciousness develops depends on the specific social activities in which people engage” (JOHNSON, 2006, p. 237).

ressignifica a percepção que eles têm de si, dos seus alunos e da sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; JOHNSON, 2009). Em outras palavras,

Uma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação de práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 461).

Ao adentrarem nos cursos de formação de professores de línguas, ou seja, nos cursos de Letras, os professores em formação já trazem consigo muitas crenças a respeito do que seja ensinar/aprender línguas, bem como língua/linguagem, os quais se configuram como conceitos construídos pela experiência cotidiana. Assim, eles necessitam sistematizá-los através da compreensão e apropriação de conceitos científicos construídos na universidade. Numa perspectiva vygotskyana de aprendizagem sociocultural, para que os professores se desenvolvam profissionalmente, eles precisam avançar a partir de um conhecimento construído com base no empirismo, para um conhecimento sobre sua prática que seja informado pela teoria. Daí, temos a importância dos contextos sociais formais de ensino-aprendizagem como espaços de mediação entre a experiência cotidiana e a científica, que resulta na internalização, construção e reconstrução de novos conceitos.

Vieira-Abrahão (2012) afirma que tanto a mediação quanto a internalização são processos importantíssimos para a abordagem sociocultural de formação de professores de línguas. Pela mediação, os professores podem transformar a si e o mundo ao seu redor. A internalização, por sua vez, consiste num processo que possibilita a autonomia do indivíduo após ter se apropriado de alguns símbolos e artefatos culturais pela interação com outros sujeitos. Ela possibilita regular suas próprias atividades, sendo fundamental para o desenvolvimento do professor. Com base em Vygostky, a referida autora explica que os seres humanos medeiam suas atividades utilizando três ferramentas, as quais podem ser físicas, sociais e simbólicas, a saber: “artefatos culturais e atividades; conceitos e relações sociais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 463).

No rol desses artefatos culturais, os filmes constituem ferramentas que adquirem determinada função social a partir do objetivo comunicacional dos sujeitos de uma comunidade de prática em particular. Nesse contexto, cumpre salientar que a função de uma ferramenta não lhe é intrínseca, mas definida pela cultura. Assim, se utilizarmos o filme com o objetivo de promover processos de reflexão crítica em professores em formação, é

necessário orientar as atividades a serem desenvolvidas, com base em conceitos provenientes tanto da teoria do cinema quanto das experiências do cotidiano, sempre tendo como meta a apropriação de novos conceitos de base científica, como os pertencentes à formação de professores. Os professores participantes dessas atividades poderão transformar o conhecimento cotidiano em conhecimento científico por meio da interação com outros sujeitos mais experientes.

O curso temático oferecido a um grupo de professoras, atividade que funcionou como um espaço colaborativo de interação e apropriação de alguns conceitos consideravelmente novos, como “reflexão crítica” e “crise de identidade”, por meio de atividades colaborativas como sessões de visionamento de filmes sobre professores, diálogos orientados por textos teóricos sobre esses temas e escrita de diários reflexivos, corrobora a proposta de formar professores de línguas em uma perspectiva sociocultural. Tendo em vista que o processo se deu pelo efetivo engajamento dos participantes (as professoras e o pesquisador) nas atividades, podemos considerar que o curso cumpriu o papel de guiar as professoras em formação para a apropriação e consequente internalização dos conceitos já mencionados. Conforme a teoria vygotskyana, a aprendizagem de novos conceitos pode ocorrer mediante interação guiada entre um sujeito iniciante e outro mais competente ao desenvolverem certa tarefa, com vistas a possibilitar ao primeiro tornar-se competente e autônomo. Como pesquisador e ministrante do curso temático, procurei mediar estrategicamente as interações, a fim de oferecer “andaimes”, ou seja, ferramentas psicológicas às professoras participantes de modo a estimular a sua zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP). Gradativa e indutivamente, os novos conceitos que objetivaram provocar uma transformação identitária e discursiva nas professoras foram sendo trabalhados pelo pesquisador, culminando na internalização desses conceitos e na realização de reflexões autônomas e críticas acerca de suas identidades.

A zona de desenvolvimento proximal, conceito inicialmente desenvolvido e aplicado por Vygotsky (1978/2007) para elucidar como as crianças realizam o seu aprendizado, é definida como:

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1978/2007, p. 97). (grifos do autor)*

Destarte, partindo do princípio de que a ZDP é um espaço metafórico, ou seja, uma arena de potencialidades onde o conhecimento é construído através da interação e definida por funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, podemos estendê-la ao campo da formação de professores, para explicar como esses profissionais também podem ter tanto o aprendizado quanto a identidade transformada ao interagirem com seus pares mais experientes.

Vieira-Abrahão (2012), ao apresentar as contribuições teóricas da perspectiva sociocultural de formação de professores de línguas, tem contribuído em torno da discussão para se estabelecerem os limites existentes entre o conhecimento real e o potencial. No Brasil, o foco da pesquisa empreendida tem sido o desenvolvimento de processos reflexivos no professor pela internalização de conceitos que orientarão práticas futuras desses professores. Observando os resultados de algumas pesquisas já realizadas dentro da abordagem sociocultural, a autora citada considera pertinente reforçar que:

[...] de uma perspectiva sociocultural, os conceitos científicos não são diretamente adquiridos, mas são, sim, transformados pelo aprendiz, o que lhe confere o papel de agente. Como sujeitos históricos, os participantes, de ambos os contextos, examinaram os conceitos introduzidos à luz de suas experiências anteriores e conceitos cotidianos ou científicos previamente adquiridos, assim como de seus contextos de atuação prática [...] (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, pp. 475-476).

Embora a perspectiva sociocultural seja considerada pertinente para se promoverem estudos sobre cognição e prática reflexiva na formação de professores de línguas, ela precisa ser adequadamente orientada no desenvolvimento de pesquisas na área (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Além disso, Johnson (2006) argumenta que, apesar da virada sociocultural, ainda existem alguns desafios que precisam ser superados, como a dicotomia teoria/prática *versus* práxis, a legitimidade dos modos de conhecimento dos professores, a redefinição das fronteiras de desenvolvimento profissional e a formação localizada de professores de L2. Em vista disso, as ferramentas intelectuais de investigação assumem um papel crucial para sustentar uma formação de professores como intelectuais transformadores, os quais adaptam a si e a sua prática aos contextos particulares de ensino-aprendizagem, visando oferecer oportunidades significativas aos seus aprendizes.

O primeiro desafio apontado por Johnson (2006) refere-se à superação da dicotomia teoria/práxis, a qual não é produtiva quando se concebe uma virada sociocultural nas pesquisas em Ciências Humanas. Em vez de se discutir se os professores de línguas em formação devem ou não estudar as teorias de aquisição de línguas como parte de sua



formação, é mais importante focar na criação de oportunidades para que esses sujeitos construam sentidos a partir dos contextos nos quais vivem e trabalham. Portanto, na abordagem sociocultural, é mais adequado pensarmos o conceito de práxis proposto por Freire (1970/2013), pois este entrelaça aquilo que é informado pela teoria e pela prática e estabelece uma relação direta com um processo que visa transformar o trabalho do professor. Assim, o conhecimento teórico, caso seja adequadamente aplicado na formação de professores, pode fazer com que estes se tornem mais ativos e, conseqüentemente, produzam uma teoria de ensino-aprendizagem com base na análise crítico-reflexiva de sua própria prática.

O segundo desafio trata da legitimação dos modos de conhecimento produzido pelos professores a partir de suas experiências e questionamentos nos contextos de trabalho nos quais atuam. Entretanto, isso apenas ocorrerá quando eles puderem estabelecer uma relação entre o conhecimento que produzem com a teoria, no sentido de se orientarem para a práxis e para o real envolvimento em comunidades de prática.

O terceiro desafio, o qual propõe a superação das fronteiras de desenvolvimento profissional do professor de línguas, aponta para a necessidade de se expandir os espaços onde a formação desses profissionais ocorre. Nesse sentido, a aprendizagem para o ensino não ocorre mais apenas em espaços formais, como cursos e oficinas, mas também em contextos informais, como as redes de trabalho do professor e as salas de aula. Por isso, torna-se relevante evitar o desenvolvimento profissional imposto aos professores, para se começar a considerar seus meios alternativos de desenvolvimento profissional, baseados na colaboração, e que sejam, de fato, relevantes para esses profissionais. Portanto, os contextos onde os professores passam a maior parte do seu tempo atuando funcionam como espaços de aprendizagem. Além disso, as tecnologias, ao serem aplicadas à formação de professores, também estão redefinindo os modos pelos quais a formação de professores vinha acontecendo até então. Atualmente, com a multiplicidade significativa de possibilidades de se interagir pelo meio virtual, independentemente do lugar em que os sujeitos se encontrem, o número de professores em formação que interagem entre si tem aumentado. Isso é algo positivo, se pensarmos nas adversidades geográficas que alguns professores enfrentavam para terem acesso a processos de formação. Assim, o reconhecimento da legitimidade dos modos alternativos de desenvolvimento profissional por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais ainda precisa ser bastante discutida.

Por fim, o quarto desafio evidencia o reconhecimento do fato de que o desenvolvimento profissional do professor é influenciado por contextos sociopolíticos e

econômicos em todo o mundo. Isto significa que, apesar de o professor estar investindo em sua formação e atuando em um contexto local, este espaço em particular não se encontra isolado do resto do mundo e, logicamente, é influenciado por ele e vice-versa. Logo, podemos pensar que alterações econômicas, políticas e sociais que, porventura, venham a ocorrer em quaisquer destes contextos podem afetar uns aos outros. Um exemplo é o fenômeno da globalização, a partir do qual a Língua Inglesa (doravante LI) deixou de ser uma língua apenas de uma nação para transformar-se em uma língua do mundo, o que tornou necessário considerar uma perspectiva dessa língua denominada de *World English*, como sendo mais adequada para contextos de ensino-aprendizagem multiculturais e com identidades culturais plurais de professores e alunos.

Atualmente, com as mudanças dos modos de vida da sociedade, foi exigido que se pensasse o lugar da cultura no ensino de línguas e da cultura de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A sala de aula torna-se um espaço no qual se apresentam múltiplas identidades e uma multimodalidade de discursos. Isso é importante porque “só podemos definir o perfil de aprendiz a ser desenvolvido com os nossos alunos de LE ao estabelecermos a abordagem que daremos ao conceito de cultura em nossa metodologia de ensino” (TAVARES, 2006, p. 22). Desse modo, o trabalho com as identidades dentro e fora da sala de aula ganha força na medida em que a LE-alvo é posta de maneira problematizada, no mesmo patamar da cultura. Para Tavares (2006), com base em Kramsch (1993):

O ideal seria que o aprendiz desenvolvesse uma visão de mundo e de cultura que não fosse embasada nos princípios da cultura da língua-alvo, tampouco guiada por princípios de sua língua nativa. Há que ter lugar para uma “terceira cultura”, ou para um “entre-espaço cultural” aquele desenvolvido ao longo de reflexões sobre as culturas estudadas e discutidas. Uma cultura que – similarmente, ao projeto estético-literário (antropofágico), de Oswald de Andrade (1890-1954) – permitisse a deglutinação da cultura estrangeira transformando-a em um novo posicionamento, em um crescimento de cidadania (TAVARES, 2006, p. 24).

Diante do cenário global de dominação e de fragmentação das identidades que tem emergido com a manutenção da hegemonia estadunidense, os contextos de ensino-aprendizagem de países em desenvolvimento, como o Brasil, têm demandado urgentemente uma proposta de ensino de línguas estrangeiras que permita refletir cultural e politicamente acerca da aprendizagem de línguas. É por isso que o papel do professor de LI é crucial para que os trabalhos desenvolvidos em sala de aula sejam norteados por uma reflexão crítica em torno da identidade da LE ensinada aos seus aprendizes.

Rajagopalan (2005a), ao considerar a geopolítica da LI e o seu reflexo no contexto brasileiro, defende que o ensino da LE em questão deve ser pautado pelos preceitos do *World English (es)*. Este, segundo o pesquisador, é mais adequado porque a expansão do Inglês é tão significativa que sua identidade se hibridizou, ou seja, passou a ser um fenômeno linguístico que rompeu com as fronteiras territoriais, de modo a ser falada em sua maioria por falantes não-nativos. Assim, para que haja resultados mais positivos na educação linguística de muitos sujeitos que se encontram à margem da sociedade, novas posturas e métodos de ensino tornam-se necessários. Em um mundo repleto de desigualdades, a língua configura-se como instrumento de poder de ascensão das massas. Portanto, pensar o ensino de LI na perspectiva do *World English* não significa defender uma postura de segregação linguística, mas sim pensar a LE como um “espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 155).

Essa postura assumida por professores e alunos de LI na contemporaneidade, sem dúvida, é capaz de ser mais transformadora, pois essa língua tem sido cada vez mais falada em espaços multilíngues, de modo que se misturam línguas, identidades e culturas. Com base em Canagarajah (2005), Monte-Mór (2012, p. 43) explica que devido a isso, os sujeitos devem se preparar “para interagir levando em conta as modalidades (som, fala, vídeo, fotografia, etc.), os diferentes sistemas de símbolo na linguagem (ícones, imagens, organização espacial, etc.), os múltiplos registros, discursos e linguagens.” Entretanto, é importante que se reflita a respeito dessas novas exigências da globalização. Na proposta de Canagarajah (2005), é fundamental que se considerem os lados positivos e negativos desse fenômeno, a fim de desenvolver uma dialética entre o global e o local, de modo que este último seja merecedor de uma maior atenção.

A sala de aula de LI da pós-modernidade é, definitivamente, um ambiente de embates entre muitas identidades de professores e alunos (RAJAGOPALAN, 2001). Não há como conceber os sujeitos aprendizes como meros repetidores de estruturas linguísticas prontas, pois isso não oportuniza uma aprendizagem crítico-reflexiva, mas sim os “robotiza”. É por essa razão que a figura do falante nativo<sup>16</sup>, com sua produção oral e escrita ideal, é desconstruída para dar lugar a uma perspectiva de língua e linguagem que valoriza as

---

<sup>16</sup> É entendido, de acordo com Bertoldo (2003, pp. 88-89) “como aquele que sabe sua língua perfeitamente bem, podendo servir como um parâmetro ou mesmo uma autoridade para dizer aquilo que está ou não correto em termos da fala e/ou gramática da língua. Esse *status* de que goza o falante nativo pode ser percebido, por exemplo, em escolas que ensinam línguas estrangeiras e que absorvem em seus quadros professores nativos que nem sempre estão preparados para o exercício da profissão.”

especificidades identitárias de cada indivíduo, seja ele professor ou aluno, no processo de ensino-aprendizagem da LE-alvo. Assim, o aprendiz de uma LE passa a ser considerado como possuidor de uma identidade estrangeira que lhe é inerente, de modo que isso se manifestará na sua pronúncia em maior ou menor grau, sem necessariamente implicar em interferência comunicativa. No caso da LI, ensinada e aprendida como “estrangeira”, é mais adequado que ela seja pensada como “World-English”, porque assim ela passa a ser “um lugar onde as identidades de todos os tipos estão constantemente sendo negociadas e renegociadas”<sup>17</sup> (RAJAGOPALAN, 2001, p. 86). As identidades são, na verdade, instáveis e, por isso, o professor de línguas também não deve conceber o seu aluno de um modo fixo, ou seja, se a língua muda ao longo do tempo, o ensino também não pode ficar imune a essas mudanças.

O professor de línguas, ao propor o desenvolvimento de um trabalho de ensino-aprendizagem que considere o aspecto identitário, deve deixar de lado dicotomias e conceitos tradicionais, a fim de dar lugar a uma abordagem que contemple as novas exigências da pós-modernidade. Na verdade, isso vai ao encontro da questão, segundo a qual, muitas vezes,

O problema de se ensinar uma língua é encontrar os métodos e técnicas corretos, com a ajuda dos quais, se consegue fazer com que os aprendizes adquiram as habilidades necessárias. A fim de fazer isso, tudo que precisamos fazer é conhecer melhor nossos aprendizes – melhor *identificá-los*, isto é, coletar quanta informação for possível acerca de quem eles são, de onde eles vêm, quais são seus objetivos de vida, etc (RAJAGOPALAN, 2005b, p. 12).<sup>18</sup> (grifo do autor)

Isso não significa que o professor seja o único responsável pelo sucesso ou insucesso dos alunos, mas que as decisões tomadas por ele podem ser cruciais no processo. Isto é, muitas vezes as crenças cristalizadas de professores de LE podem significar uma identidade que opta por uma abordagem de ensino tradicional como a de gramática e tradução, enquanto o cenário atual exige uma abordagem mais comunicativa e crítico-reflexiva.

As exigências impostas pela pós-modernidade, a qual se apresenta caracterizada por identidades plurais e discursos multimodais, exigem que a formação inicial de professores de línguas receba especial atenção. Na verdade, a maneira como o trabalho é desenvolvido pelos professores formadores no decorrer da graduação em Letras com os professores em formação

---

<sup>17</sup>Nossa tradução para “a site where identities of all sorts are constantly being negotiated and re-negotiated” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 86).

<sup>18</sup>Nossa tradução para “The problem in teaching a language is to find the right methods and techniques with the help of which to get the learners to acquire the required skills. In order to do this, all we need to do is to get to know our learners better – to better *identify* them: i.e., collect as much information as possible as to who they are, where they come from, what their objectives in life are etc.” (RAJAGOPALAN, 2005b, p. 12).

pode contribuir para minimizar as consequências drásticas na qualidade do ensino a ser ofertado no Brasil por esses futuros professores. Assim, é necessário pensar como as identidades de professores de línguas em formação podem ser problematizadas e ressignificadas por esses profissionais.

Consideramos relevante o confronto entre o discurso identitário do professor em formação inicial e outros discursos que circulam socialmente, como as notícias dos telejornais, as entrevistas com especialistas da área, as novelas e os filmes sobre professores de línguas, os quais são levados para a sala de aula pelos professores formadores. Essa prática é apoiada por Moita Lopes (2002, p. 37), ao argumentar que: “identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados.”

Ainda retomando alguns apontamentos de Johnson (2006), elaborados com base em Canagarajah (2002), ao se envolverem em pesquisas reflexivas a partir de suas práticas na localidade onde atuam, os professores podem contribuir para que o conhecimento local produzido por eles evolua para discursos profissionais mais amplos. O fato de os professores não-nativos de L2 ou de LE se sentirem oprimidos pelo mito do falante nativo, que se manifesta com uma identidade de maior competência e *status* elevado, demanda que esses profissionais se posicionem de maneira diferenciada nos contextos de ensino-aprendizagem, buscando respostas para uma melhor profissionalização e conseqüente melhoria na qualidade do ensino oferecida por eles à comunidade onde trabalham.

A fim de concluirmos nossas reflexões sobre a abordagem sociocultural de formação de professores de línguas, salientamos a consonância desta investigação com as proposições de Johnson (2006), ao destacar que, embora ainda haja muitos contextos profissionais nos quais imperam propostas impositivas oriundas da perspectiva positivista de educação, a qual transforma o professor em um mero “administrador” do currículo e não em um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, é possível que isso seja ressignificado mediante a utilização de ferramentas intelectuais transformadoras por parte dos professores. Com isso, os professores assumem para si uma postura de intelectuais transformadores, que investigam suas identidades profissionais, crenças e o conhecimento sobre a língua que ensinam, com vistas a melhorar sua prática em sala de aula. Os professores tornam-se analistas críticos do discurso, com ampla consciência linguística, reconhecendo que, na contemporaneidade, aprender uma língua é algo que ocorre em um mundo multicultural e complexo, onde se exige

que a ideologia padronizada de determinada variante da LI, bem como de outras línguas hegemônicas, ou até mesmo da ideologia do falante nativo, por exemplo, seja redirecionada para uma proposta, a partir da qual a língua seja ensinada numa perspectiva mais ampla e de reconhecimento de uma diversidade de identidades de alunos e professores de línguas. Com isso, os professores poderão se sentir empoderados e mais seguros em seus contextos de trabalho.

## **2.2 A IDENTIDADE EM QUESTÃO**

As discussões em torno dos aspectos envolvendo as identidades têm sido abarcadas por diferentes campos científicos de investigação dentro das Ciências Humanas. Encontram-se, sem dificuldades, pesquisas em “Linguística, História, Sociologia, Psicologia, Estudos Culturais, Filosofia, Educação” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 87). Nesse sentido, é importante considerar algumas perspectivas de “identidade” que explicitam o processo de transformação sócio-histórica por que tem passado esse conceito, observando que devido à globalização, na contemporaneidade, ele encontra-se em um complexo estado de crise (WOODWARD, 2000).

Dentre os teóricos dos Estudos Culturais que têm discutido questões de identidade, destaca-se Hall (2006), que desenvolve suas reflexões a partir da premissa de que existe uma “crise de identidade” nas sociedades pós-modernas devido às próprias transformações ocorridas a partir do século XX. Em decorrência disso, passa-se a ter um deslocamento dos indivíduos de si e de seu mundo sociocultural. O autor define tanto “identidade” quanto “sujeito”, observando diferentes dinâmicas sócio-históricas. Apresenta concepções a respeito desses construtos em três perspectivas, a saber: “Sujeito do Iluminismo”, “Sujeito Sociológico” e “Sujeito Pós-Moderno”.

A primeira dinâmica refere-se a um sujeito humano totalmente centrado e possuidor de uma consciência interior que o acompanha imutavelmente desde o seu nascimento, num processo contínuo. Aquilo que estava no centro do indivíduo era considerado como um núcleo, uma essência que constituía a sua identidade, a qual o caracterizava como um ser dotado de razão e de capacidade de agir no mundo. Hall (2006) explica que nessa concepção o sujeito era bastante “individualista”, o que significa dizer que ele não mais estava dependente das estabilidades que as estruturas tradicionais lhe proporcionavam. Na verdade, o sujeito moderno do Iluminismo rompe com o condicionamento imposto pela tradição, a qual pregava

a divindade soberana das coisas. Isso somente tornou-se possível a partir da concepção de um “indivíduo soberano”, proveniente de movimentos importantes para a constituição do pensamento e da cultura ocidentais modernos. A respeito desses movimentos de ruptura com a tradição, Hall (2006) menciona

a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem (*sic*) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Observando a maior parte da história da filosofia ocidental, é possível perceber que as reflexões feitas tratam do sujeito e de suas capacidades e poderes. Nesse contexto, o filósofo francês René Descartes (1596-1650), considerado o pai da filosofia moderna, é merecedor de respeito e destaque pelas suas contribuições. Ao ser atingido pela dúvida que seguiu após o deslocamento de Deus do centro do universo, ele considerou que o sujeito moderno nasce em meio à dúvida em relação à sua unicidade. No centro da mente e do conhecimento estava o sujeito racional e individual dotado de uma capacidade de pensar e logo existir. Foi dele a célebre e memorável frase “Cogito, ergo sum”, a qual significa: “Penso, logo existo”. Nesse sentido, o sujeito da modernidade constitui-se em um sujeito individualista, pois é amplamente autoconsciente de sua condição no mundo e não mais aceita as imposições de Deus e da Igreja.

A segunda dinâmica, referente ao “sujeito sociológico”, concebe o sujeito como sendo possuidor de um “eu real” que se constitui e é modificado dialogicamente por meio das culturas exteriores a ele. Levando em consideração o que expõe Hall (2006), essa concepção de sujeito tornou-se possível graças à complexidade crescente que passou a envolver as sociedades modernas, as quais conseqüentemente adquiriram características mais coletivas e sociais. A noção de sujeito sociológico que emergiu desse contexto passou a perceber que o “núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2006, p. 11).

À medida que interage com a sociedade e com seus mundos culturais, ainda que possua um “eu interior”, o sujeito é constantemente interpelado e influenciado por mudanças em decorrência do diálogo que estabelece com as identidades representacionais disponíveis.

Desse modo, na perspectiva de Hall (2006), a identidade está no espaço entre aquilo que é interior e exterior, ou seja, entre o que é privado e público. Nas palavras desse autor,

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p. 11-12).

Embora se tenha tentado explicar as questões de identidade do sujeito a partir das influências que a sociedade e suas representações exercem sobre o indivíduo, as forças que influenciam a sociedade não são lineares, bem delimitadas e, muitas vezes, são provenientes de mudanças evolucionárias que partem de contextos exteriores a uma sociedade específica. O fato é que a identidade do sujeito está sempre sendo descentrada por forças fora dela mesma. Como resultado da instabilidade provocada pelos processos de mudança na configuração da sociedade global, a identidade do sujeito entra em crise. Essa identidade, a qual é resultante da perspectiva do sujeito Pós-Moderno, será abordada mais especificamente na próxima seção.

### **2.2.1 Identidade em crise**

O processo de construção da identidade do sujeito inicia-se desde o seu nascimento e se estende continuamente por todo o período de sua existência. A relação que ele estabelece com os outros sujeitos e com as representações contidas nos símbolos em circulação na sociedade, seja em nível local ou global, afeta diretamente a sua identidade. Como exemplo, o fenômeno da globalização<sup>19</sup> adequa-se perfeitamente a este caso. A ideia de que todas as comunidades do globo devam viver em rede, independentemente do seu local específico, alterou, por exemplo, a maneira como as pessoas se relacionam consigo e com as outras numa ampla aldeia global impulsionada pelo compartilhamento fácil da informação via Internet. O certo é que, de acordo com Woodward (2000), a globalização, a qual é decorrente do fortalecimento do capitalismo no mundo, alterou incisivamente os modos de vida nas sociedades. Entretanto, seus resultados em termos de identidade podem ser diferentes, ou seja, essa homogeneidade cultural que o mercado global promove pode, por um lado, distanciar as

---

<sup>19</sup> “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20).



comunidades da identidade de sua cultura e, por outro lado, promover o surgimento e o fortalecimento de identidades locais.

Essa reflexão inicial nos possibilita, portanto, conceber a identidade como algo inacabado. Em qualquer etapa da vida, o sujeito vivencia um processo de transformação, tornando-se alguma coisa ou alguém. Tal processo é sempre permeado pela linguagem. Nessa perspectiva, Woodward (2000) tece as seguintes considerações:

Ao ver a identidade como uma questão de “torna-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum (WOODWARD, 2000, p. 28).

Com base em Woodward (2000), compreendemos que as identidades na contemporaneidade não são fixas, haja vista que os deslocamentos dos sujeitos, os quais pertencem não mais a um único centro, mas a vários espalhados pelo globo, provocam uma crise de identidade. Dependendo do local ou instituição a partir do qual o sujeito fala, ele se posiciona com uma identidade específica. As exigências feitas pelos diferentes campos sociais quanto às identidades que devemos assumir, sejam elas de homens, mulheres, pais, mães, profissionais, dentre outras possibilidades, podem também fragmentar nossas relações pessoais e profissionais. A crise de identidade contemporânea está relacionada, portanto, às exigências da complexa vida moderna, dentre as quais se destaca a necessidade de que assumamos diferentes identidades. Nas palavras de Woodward (2000, pp. 31-32), “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra.” Essa reflexão pode ser aplicada ao fato de que existe um conflito de identidade entre o ser professor de línguas e a questão da desvalorização profissional, principalmente no que tange à remuneração salarial e ao reconhecimento da sociedade. Além disso, podemos acrescentar que a crise de identidade da profissão provoca um desinteresse dos jovens pela carreira docente, o que reflete no esvaziamento dos cursos de formação de professores nas universidades.

Como consequência do fato de que é impossível haver na pós-modernidade ou modernidade tardia um sujeito estável e unificado, tem-se a terceira concepção de sujeito, o qual é classificado como descentrado, fragmentado, contraditório, múltiplo e constituído por identidades não-resolvidas, ou seja, uma identidade do sujeito em crise. Nesse cenário, existe uma “celebração móvel” da identidade, pois o indivíduo é interpelado a todo o momento a constituir e a transformar suas identidades por meio das muitas representações identitárias

disponíveis nos sistemas culturais que estão em volta dele (HALL, 2006). Nessa concepção, a identidade é

definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Tendo em vista as diferentes concepções de identidade elencadas acima, o discurso representacional dos filmes contribui com a constituição da identidade do sujeito pós-moderno. Nesse âmbito, as produções cinematográficas podem ser compreendidas como um campo propício a diversas discussões. Na verdade, o fato de os filmes serem artefatos culturais de forte influência social faz com que as representações presentes neles interpelem seus espectadores de uma maneira ou de outra, a partir dos usos que roteiristas, diretores e produtores fazem dos mecanismos de subjetivação da indústria e da arte cinematográfica. Logicamente, essas representações são orientadas por mudanças e necessidades específicas de cada contexto sociocultural. Portanto, em meio a uma infinidade de representações identitárias criadas pelo cinema, pode-se pensar que o sujeito espectador contemporâneo encontra-se em contínua crise, pelo fato de que muitas vezes os processos de identificação tornaram-se mais provisórios, conforme se atesta nas seguintes palavras:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Além disso, na concepção de Woodward (2000), a identidade é marcada pela diferença, porque sempre necessita de algo fora dela para existir. Por exemplo, ao dizer que se é “brasileiro”, o sujeito se distingue por aquilo que ele não é, ou seja, o outro, uma identidade “não-brasileira”. Nesse sentido, essa identidade marcada pela diferença se faz presente na sociedade por meio de símbolos, os quais se constituem pela linguagem. A autora salienta que conceituar “identidade” é importante ao se propor examinar a forma como esta se insere no circuito da cultura<sup>20</sup>, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a

---

<sup>20</sup> Circuito desenvolvido por Du Gay et al. (1997) e que indica que para se compreender bem um artefato cultural é necessário fazer análises quanto a processos de identidade, representação, produção, consumo e regulação que imbricam textos ou imagens.

discussão sobre a representação. O sujeito dá sentido à sua experiência e àquilo que é por meio dos significados produzidos pelas representações. Na perspectiva de que a representação constitui-se como um processo cultural, podem-se estabelecer identidades individuais e coletivas. Portanto, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17). Isso pode ser aplicado aos filmes, pois ao assisti-los, o sujeito é interpelado<sup>21</sup> consciente ou inconscientemente por um determinado discurso (ALTHUSSER, 1971). Reservamos a seção seguinte para correlacionarmos especificamente os construtos de identificação e representação.

### **2.2.2 Identidade e representação**

As identidades dos sujeitos possuem sentido a partir do uso da linguagem e dos sistemas simbólicos de representação disponíveis na e para a sociedade. O poder que os sistemas simbólicos do circuito da cultura têm de fixar a identidade chama atenção para a necessidade de se problematizar a estreita conexão que identidade e diferença têm com as relações de poder. Atualmente, teorizar sobre identidade implica reservar um lugar central para a representação nesse processo. Na perspectiva dos Estudos Culturais, ou seja, de acordo com o pós-estruturalismo, o conceito mais adequado de representação está ligado à teorização em torno da identidade e da diferença, no sentido de que se contrapõe a uma noção clássica de representação tida como interna ou mental ou que concebe o real no nível da consciência (SILVA, 2000). Portanto,

No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior [...] o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem (SILVA, 2000, pp. 90-91).

A representação, compreendida como algo que ocorre no âmbito dos signos e que sempre implica um significado discursivo, pode ser identificada nos filmes. Estes, quando

---

<sup>21</sup> Louis Althusser (1971) utilizou o termo “interpelação” para explicar a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: “sim, esse sou eu” – são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Dá-se no nível do inconsciente.

oriundos do padrão industrial hollywoodiano, por exemplo, o qual procura através do naturalismo produzir uma identificação imediata com o espectador e, assim, reproduzir uma alienação da sociedade capitalista, colaboram para a manutenção de identidades distorcidas de professores de línguas ou que não permitem questionar identidade e diferença. Desse modo, ao serem usados na formação de professores, os filmes devem ser discutidos na perspectiva da prática crítico-reflexiva e de questionamento dos sistemas dominadores.

Silva (2000, p. 92) propõe um currículo pedagógico que ofereça “oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.” Esta é uma excelente possibilidade de se empreender uma formação crítico-reflexiva de professores de línguas, conforme explica o autor, apoiando-se no conceito de “performatividade”<sup>22</sup>. A identidade, ao passar a ser considerada como ato de “tornar-se”, o que implica movimento e transformação, e não apenas como descrição, permite questionar a legitimação das identidades hegemônicas.

Mastrella-de-Andrade (2013) esclarece que, dentro de uma perspectiva performativa, língua e linguagem são entendidas não apenas como representação do mundo social, mas permitem ao sujeito operar sobre a vida social, modificando, transformando e ressignificando os espaços nos quais interage. Nesse sentido é que as identidades hegemônicas de professores de línguas presentes nos filmes podem ser questionadas por professores em formação, a fim de se ressignificarem esses discursos e se produzirem outros mais condizentes com as reais necessidades da contemporaneidade.

Com base nas proposições de Silva (1999/2010) e de McLaren; Giroux (1997), Magalhães (2004) procura apresentar uma definição de representação que está alinhada com a perspectiva de Silva (2000), já apresentada e com a qual também coadunamos:

Representação é uma cadeia de significações construída nas constantes negociações entre os participantes das interações e as compreensões, expectativas, intenções, valores e crenças, “verdades”, referentes a teorias do mundo físico; a normas, valores e símbolos do mundo social e as expectativas do agente sobre si mesmo enquanto sujeito em um contexto particular (isto é, significações sobre o seu saber, saber fazer e poder para agir) que, a todo momento, são colocados para avaliação, desconstruídas e revistas (MAGALHÃES, 2004, p. 50).

---

<sup>22</sup> Termo inicialmente formulado por Austin (1998) e desenvolvido no contexto de identidade e diferença por Judith Butler (1999), dentre outros autores.

A partir dessa definição, podemos perceber que a representação, ao fazer sentido pela relação que os sujeitos estabelecem em sociedade valendo-se da linguagem, implica também as relações de poder entre eles. Além disso, por ela ser resultante de contextos sócio-históricos e culturais não fixos, os quais são regidos por um sistema de interesses políticos, consideramos que o questionamento sobre as identidades de professores encontradas no cinema possibilita o engajamento dos professores de línguas em uma abordagem mais crítico-reflexiva e de ressignificação acerca de si, do mundo e da sua profissão. Esta prática caminha na mesma linha de pensamento defendida por Giroux (1999) no tocante à necessidade de se exercitar na escola e nos cursos de formação de professores uma pedagogia crítica da representação. Isso é, em certa medida, importante porque tem se tornado cada vez mais necessário questionar os sistemas que possuem o poder de representar e definir a identidade no cenário contemporâneo.

### **2.2.3 Linguagem, identidade, cultura e pedagogia crítica**

Ao defender que a pedagogia atua na construção e organização de conhecimentos, desejos e práticas sociais, Giroux (1999) propõe uma pedagogia crítica, a qual torna possível contestar as formas dominantes produzidas pelos símbolos dos artefatos culturais. Essa visão possibilita problematizar os textos, no nosso caso os filmes, com o intuito de se compreender suas vozes e seus discursos valorizados e desvalorizados. Professores, pensados nessa perspectiva, passam a ser concebidos como trabalhadores culturais, os quais juntamente com outros profissionais, como advogados, médicos, arquitetos, artistas, etc., desenvolvem um trabalho cultural, atrelando aspectos políticos e pedagógicos. Para Giroux,

A dimensão pedagógica do trabalho cultural refere-se ao processo de criação de representações simbólicas e de práticas nas quais essas representações estejam engajadas. Isso inclui uma preocupação particular com a análise de representações textuais, auditivas e visuais, e com a maneira como essas representações estão organizadas e regulamentadas dentro de arranjos institucionais específicos (GIROUX, 1999, p. 15).

Em decorrência disto, a linguagem assume o importante papel de permitir aos sujeitos buscarem maneiras mais democráticas de vida social. Na verdade, os seres humanos, por se constituírem eminentemente como seres de linguagem, podem usá-la como uma força que lhes permite transformar a si mesmos e a sua realidade sócio-discursiva. A linguagem atua, portanto, na maneira que concebe a cultura e a identidade de si e dos outros, ou seja,

A linguagem em toda sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social (GIROUX, 1999, p. 31).

Na medida em que se valem de uma linguagem de crítica, ou seja, do questionamento sobre as instituições e os pressupostos recebidos a partir delas, os professores, como intelectuais crítico-reflexivos,<sup>23</sup> são capazes de agir e pensar criticamente tanto no contexto mais específico de sua sala de aula quanto estabelecendo conexões com contextos sociais, políticos e institucionais mais amplos. Esses professores “acreditam que o relacionamento entre as estruturas sociais e as potencialidades sociais é tal que as potencialidades humanas conseguem ser educadas a ponto de questionar as próprias estruturas” (GIROUX, 1999, p. 21). A partir disso, pode-se ter a democracia como um modo de vida que é construído e reconstruído pela geração em seu contexto sócio-histórico específico. Nesse sentido, a complexidade do ensino e da educação como uma ferramenta política que possibilita a democracia exige que os educadores, antes de pensarem nos currículos e no conhecimento a ser ensinado, considerem os contextos nos quais esse processo ocorrerá.

As considerações já feitas até aqui a respeito da perspectiva de pensamento defendida por Giroux (1999) deixam claro que a educação está intimamente perpassada por linguagem, cultura, democracia e política. Esta última é fundamental quando se pensa um processo educativo que pretende dar voz aos sujeitos, no sentido de que os discursos da diferença e da pluralidade devem ser observados. Em vista disso, cumpre salientar as seguintes palavras de Giroux (1999):

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que vivemos em uma cultura fococêntrica em que a proliferação de imagens e sons escritos produzidos de forma fotográfica e eletrônica serve como uma forma de catecismo da multimídia através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam seus envolvimento nos vários contextos discursivos da vida cotidiana. É uma abordagem que entende as representações da mídia – sejam as fotografias, a televisão, a palavra impressa, o cinema ou outra forma – não apenas como produtoras de conhecimento, mas também de subjetividade (GIROUX, 1999, p. 254).

---

<sup>23</sup>Giroux (1999, p. 26) refere-se aos professores como intelectuais engajados, o que “significa dizer que eles devem ter um papel ativo na composição do currículo; pensar na inteligência como uma forma de moeda que permite aos professores terem um papel na composição da política da escola; definir as filosofias educacionais e trabalhar com suas comunidades em várias esferas de ação. Os intelectuais transformadores são conscientes de suas próprias convicções teóricas e são formados em estratégias para traduzi-las para a prática. Acima de tudo, finalmente, isso significa estar apto para exercer o poder.”

Portanto, a pedagogia crítica pretende romper com concepções pedagógicas padronizadas, cujo objetivo é alimentar a reprodução de práticas sociais e representações tradicionais, as quais visam à naturalização de significados. A cultura passa a ser encarada não como monolítica e imutável, mas como um campo repleto de fronteiras múltiplas e heterogêneas, nas quais se tem um emaranhado de vozes, experiências, identidades, histórias e linguagem que se misturam em meio às relações de poder. Nesse sentido, o educador crítico cria oportunidades para que os alunos atuem diretamente na construção e reconstrução da sua própria cultura, a partir do uso de uma linguagem que cria significados multimodalizados e dispersos, os quais permanecem em contínua abertura de possibilidades. A cultura é, portanto, construída através de um exercício dialógico, a partir do qual os sujeitos valem-se de uma linguagem que fala com os outros e não para os outros.

Uma pedagogia crítica também implica uma política de resistência frente às práticas sociais legitimadas pelos meios de comunicação, os quais produzem imagens e orientam a sua recepção dentro de uma proposta de imposição discursiva. Tem-se uma abertura para novos canais de comunicação, bem como formas de significação e recepção alternativas que desmascaram os padrões pré-estabelecidos de relações entre as imagens e sua dimensão política. A pedagogia crítica tenta reconhecer as conexões existentes entre as ideologias que orientam as práticas pedagógicas, as maneiras de significação, produção e consumo de diversos tipos de representações.

Aplicada aos contextos de ensino-aprendizagem, a pedagogia crítica exige que seja dada aos alunos a oportunidade de estabelecer conexões entre aquilo que é discutido em sala de aula e as dimensões mais amplas da vida cotidiana, a fim de poderem também perceber como os indivíduos produzem e assumem as representações da mídia. Os professores críticos fazem com que esses alunos se constituam como sujeitos políticos, na medida em que os encorajam a examinar mais minuciosamente como eles são omitidos dentro das representações midiáticas, o que os faz compreender a realidade e a cultura em que vivem e também se verem como negociadores dela (GIROUX, 1999).

A concepção de cultura como um terreno contestado, local de luta e de transformação (GIROUX, 1999) aponta para a importância da interação entre os sujeitos como um processo que contribui para sua construção e reconstrução. A cultura passa, então, a ser concebida como um campo que é influenciado pelo empoderamento dos sujeitos, o qual é possibilitado pela instabilidade da linguagem. Nessa perspectiva, rejeita-se a divisão tradicionalista entre cultura superior e inferior, pois

[...] é por intermédio da cultura que podemos nos conhecer, conhecer o Outro e interpretar o mundo no qual vivemos. Podemos dizer que a cultura é onipresente nas ações humanas. Ela se reflete na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizando-as, marcando suas identidades e, como todos os processos interativos, alterando essas marcas (TAVARES, 2006, p. 18).

Os conceitos de cultura são vários, mas pode-se defini-la em concepções mais antigas relacionadas à erudição e aos bens artísticos, de modo a dividir a sociedade entre os cultos e os incultos; à antropologia, associando-a aos costumes de um grupo social situado em certa época. Mais recentemente, essas visões de cultura têm sido contestadas, para dar lugar a abordagens mais modernas do termo. À maneira de Tavares (2006), optamos pela visão de cultura de Thompson (1995), por considerar que ela é mais válida para os propósitos dessa discussão. Assim, o referido autor concebe cultura como modelos de sentidos encontrados em

[...] formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995, p. 181).

Assim, podemos notar que Thompson (1995) defende uma abordagem alternativa para o estudo dos fenômenos culturais, ao propor o que ele denomina de “concepção estrutural de cultura”, a qual enfatiza o caráter simbólico que os fenômenos culturais apresentam, bem como a inserção desses fenômenos em contextos sociais estruturados. As formas simbólicas podem se referir a uma variedade de fenômenos possuidores de sentidos, como “ações, gestos e rituais até manifestações verbais, textos, programas de televisão e obras de arte” (p. 183). Esses diversos tipos de manifestações das formas simbólicas, mediante as intenções de quem as produz e as faz circular nos contextos sócio-históricos, passam por processos de valoração empreendidos pelos sujeitos que as recebem. O autor faz referência ao valor simbólico, o qual significa que as manifestações culturais podem ser denunciadas, valorizadas ou desvalorizadas, e ao valor econômico, o qual se refere ao valor de troca que determinado produto cultural tem dentro do sistema de mercado.

Ao abordarmos os filmes como manifestações culturais, conseqüentemente os tomamos, também, como formas simbólicas produzidas, transmitidas e recebidas em diversos contextos, como as salas de cinema e as salas de aula de escolas e universidades. Logicamente, os objetivos da transmissão e recepção dos filmes são alterados pelos espaços nos quais circulam, de modo que podem ter o objetivo de puro entretenimento ou de incitar a reflexão crítica acerca de determinado tema.



Os filmes levados para a sala de aula por professores formadores nos cursos de Letras constituem-se em sistemas culturais simbólicos de representação (WOODWARD, 2000), que interpelam o sujeito-social “professor de línguas em formação” a construir significados de uma possível identidade profissional. Isso ocorre na medida em que investem ou não nas representações identitárias presentes nos filmes assistidos.

Ao ingressarem nos cursos de formação inicial, os futuros professores já possuem saberes e crenças anteriormente adquiridos pela experiência. No entanto, necessitam de discussões feitas ao longo da graduação, para que eles sejam motivados a assumir tanto uma identidade em relação à língua que estudam para ensinar, quanto à sua competência e identidade profissional. Nesse sentido, o cinema, em conjunto com construtos teóricos, pode cumprir o seu papel de provocador de reflexão crítica, desde que seja aplicado adequadamente nos processos de formação.

O papel do professor formador é crucial para uma ressignificação mais positiva da identidade profissional dos professores de línguas em formação, pois estes se ressignificam a partir das trocas e experiências diárias tidas na sala de aula dos cursos de formação, assim como nas escolas. Tudo indica que a desvalorização profissional do professor, em todos os níveis de educação, inclusive nos cursos de Licenciatura, parte dos próprios professores. Consequentemente, atrelando-se a isso os baixos salários, os alunos da Educação Básica, desde cedo, decidem por não seguir a profissão de professor no futuro. Alguns daqueles que já optaram pelo curso de Licenciatura terminam desistindo depois de cursarem dois ou três semestres. A esse respeito, são pertinentes as seguintes considerações:

A imagem negativa e positiva que os próprios professores passam da profissão aos seus alunos tem influência sobre a possibilidade de ser professor. Isto corrobora o papel socializador das escolas na construção de uma identificação positiva com a profissão, ou seja, uma boa vivência na sala de aula e na escola favorece uma aproximação com a ideia de ser professor (GIMENEZ, 2013, p. 43).

Tendo em vista que nosso objetivo é investigar acerca do papel mediador dos filmes sobre professores no processo de ressignificação de identidades de professores de línguas em formação no Brasil na perspectiva da prática crítico-reflexiva, propomos relacionar o cinema com as discussões já feitas sobre identidade, linguagem e cultura, considerando que assistir a filmes constitui-se em uma prática social que tem sido realizada cada vez mais no âmbito da vida cotidiana e dos cursos de formação de professores em geral.

### 2.3 O CINEMA COMO PRÁTICA SOCIAL

Atualmente, frequentar as salas de cinema espalhadas em diversos *shopping centers* de qualquer cidade a fim de assistir aos filmes que foram recentemente lançados principalmente pela indústria cinematográfica estadunidense é algo absolutamente normal e corriqueiro, se comparado às possibilidades de acesso que o espectador tinha, no início do século XX, época do limiar do desenvolvimento do cinema. Com o aprimoramento das técnicas de reprodução da obra de arte e com o desenvolvimento das mídias, o acesso aos filmes e os modos de assistir a eles foram conseqüentemente alterados. Para se ter acesso a um filme, basta fazer o *download* pela Internet e assistir a ele nos diversos aparelhos disponíveis no mercado que reproduzem mídias digitais. Portanto, isso indica que o cinema, por ser um fenômeno social e cultural, foi se transformando à medida que a sociedade se desenvolveu. Na verdade, esse desenvolvimento é um processo contínuo, que alimenta o desejo do espectador de se deixar envolver cada vez mais com as possibilidades de entretenimento e magia que o cinema lhe proporciona. Uma prova disso são as recentes projeções tridimensionais (3D) que chamaram a atenção do público para ver filmes, como, por exemplo, *Avatar* (2009) e *A Invenção de Hugo Cabret* (2011).

Essas proposições iniciais servem para que reflitamos acerca da perspectiva posta por Turner (1997), de que o cinema, assim como a comunicação empreendida por ele, está compreendido dentro da cultura, a qual é um sistema maior gerador de significados. Para esse autor, a cultura, através do exercício de linguagem, é o que torna possível a existência do homem, pois ela é um processo dinâmico produtor, significador e ressignificador de comportamentos, práticas, instituições e significados. Conseqüentemente, ao nos tornarmos membros de determinada cultura, desenvolvemos nossa identidade e nos tornamos capazes de perceber e/ou internalizar os sistemas de valores estruturantes da vida humana. Turner (1997, p. 69) salienta que “os filmes são, portanto, produzidos e vistos dentro de um contexto social e cultural que inclui mais do que os textos de outros filmes. O cinema desempenha uma função cultural, por meio de suas narrativas, que vai além do prazer da sua história.”

O cinema comunica uma mensagem ao seu espectador. Ele também se constitui, à maneira do fenômeno social da linguagem verbal, como um sistema de semelhanças e diferenças. A partir do momento em que os filmes são vistos por determinado espectador, o qual está situado em um contexto específico, eles constroem significados mediados pelo processo de interação, ou seja, as representações contidas na narrativa cinematográfica só fazem sentido a partir da sua circulação social (LOTMAN, 1978). Segundo esse autor,

Um filme faz parte da luta ideológica da cultura da sua época. Deste modo, encontra-se ligado a numerosos aspectos da vida situados fora do texto do filme, e isto origina toda uma série de significações que, tanto para o historiador como para o homem contemporâneo, são por vezes mais importantes do que os problemas propriamente estéticos. Mas para se inserir nestas relações extratextuais e cumprir a sua função social, o filme deve ser uma manifestação de arte cinematográfica, isto é, falar ao espectador com a linguagem do cinema e transmitir-lhe uma informação pelos meios próprios do cinema (LOTMAN, 1978, p. 77).

Dessa forma, partindo do princípio de que de fato o cinema é uma linguagem que se materializa e circula nas culturas das sociedades por intermédio dos filmes, propomos tomar o cinema como prática social e relacioná-lo aos modos de representação dos filmes como gêneros discursivos, os quais, por sua vez, podem subjetivar consciente ou inconscientemente o espectador num processo gradativo de construção e de transformação de identidades. Buscamos, também, relacioná-lo ao professor como um espectador crítico.

Pensar o professor de línguas como um espectador crítico diante de uma obra de arte tão valiosa quanto o filme vai ao encontro da proposta defendida por Metz (1982, *apud* Turner, 1997), para o qual é impossível tratar o cinema como prática social se não levarmos em consideração o seu espectador, isto porque, assim como a sociedade é produto de determinada cultura, o filme é produto de uma sociedade que o consome.

### **2.3.1 A linguagem cinematográfica**

A linguagem cinematográfica manifesta-se em seu produto, ou seja, nos filmes, por meio de uma gama de códigos e elementos internos e externos, os quais foram sendo criados, testados e aplicados pelos diretores e pela equipe técnica responsável pela produção do filme ao longo dos mais de cem anos de existência do cinema, contribuindo para que, de fato, esta arte se constituísse como tal. Isto é, para que o cinema se tornasse verdadeiramente uma arte, foi necessário que seus realizadores, a partir do desenvolvimento de uma linguagem que lhe era específica, elevassem-no a um patamar de autonomia perante as outras artes consideradas mais tradicionais e estatutárias, como o teatro e a literatura.

A expressão “linguagem cinematográfica” apareceu pela primeira vez nos escritos realizados pelos franceses Ricciotto Canudo e Louis Delluc, considerados os primeiros teóricos do cinema, assim como pelos formalistas russos. Segundo Aumont (2012, p. 158), a ideia desses estetas franceses, embora de caráter promocional e exagerada, era opor o cinema à linguagem verbal, ou seja, “defini-lo como um novo meio de expressão” que apresentava uma característica universal de comunicação e diálogo com os povos de todo o mundo.

Porém, o trabalho deles não era de teorização propriamente dita, o que somente seria possível a partir dos teóricos soviéticos e Béla Baláz, os responsáveis pelas primeiras bases de reflexão acerca do cinema como uma linguagem. Ao longo desta seção, explicaremos melhor a respeito das contribuições dos teóricos soviéticos, de modo a dar atenção especial a S. M. Eisenstein.

Nos primórdios de sua existência, mais precisamente nos anos finais do século XIX, os filmes consistiam apenas no registro fiel da realidade. Porém, com o passar dos anos, projetar imagens em movimento e exibi-las a um público não mais provocava sensações de surpresa da maneira que ocorreu na época em que os irmãos franceses Auguste e Louis Lumière encantaram o público francês com a exibição de seus dois filmes curtos *La sortie des ouvriers de l'usine Lumière* (A saída dos operários da fábrica Lumière) e *L'arrivée d'un train en gare* (Chegada de um trem à estação). O certo é que, nos dias de hoje, o cinema é uma poderosa indústria do entretenimento de massa, que procura alimentar artística e ideologicamente o imaginário de uma sociedade capitalista que, ao mesmo tempo em que satisfaz seus desejos através do cinema, permite também que este se alimente dela numa relação mútua de influências muitas vezes subliminares e inconscientes.

Retomando um pouco mais a história do cinema, podemos considerar que o ponto de partida para o processo de mudança que faria com que ele deixasse de ser um simples registro da realidade para se tornar uma arte realizada por um sistema de significação manipulável ocorreu em 1902, quando outro francês chamado George Méliès<sup>24</sup> inventou o que podemos denominar de “mágica do cinema”. O seu memorável filme de 13 minutos, *Le Voyage dans la Lune* (Viagem à Lua), foi produzido a partir de um roteiro previamente definido, de modo que havia a manipulação da história a ser contada através de atores, cenários, figurinos e de outros recursos necessários. Desse modo, o cinema ganhava cada vez mais sua autonomia de arte, na medida em que se podiam manipular os seus elementos de significação para contar uma história e alimentar o imaginário da sociedade daquela época. Criou-se uma possibilidade de transformar a realidade filmada, a fim de tornar o cinema mais expressivo. A esse respeito, são pertinentes as seguintes considerações de Turner (1997):

---

<sup>24</sup> Um pouco da história de vida de George Méliès, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem cinematográfica, puderam ser vistos nos cinemas do mundo inteiro no filme *A Invenção de Hugo Cabret* (Hugo, 2011), do diretor americano Martin Scorsese, o qual se baseou no livro homônimo escrito pelo americano Brian Selznick.

O uso expressivo do cinema geralmente é definido como o remodelamento da matéria-prima impressa no celuloide, usando imagens do mundo real para “elaborar um enunciado”. As imagens tornam-se algo mais, tornam-se arte. Como o romance do século XIX, o cinema expressivo põe-se a criar *seu próprio* mundo em vez de simplesmente reproduzir aquele que conhecemos (TURNER, 1997, p. 38).

Com o passar dos anos, o cinema, agora com seu *status* de arte, tornou-se possuidor de uma linguagem cada vez mais complexa, constituída por um sistema de expressão e de significação. Nesse contexto, são famosos os nomes de cineastas, como o americano D. W. Griffith e o soviético S. M. Eisenstein, os quais foram responsáveis por dar mais ritmo ao filme, mediante a construção de um estilo narrativo que se organizava pelas escolhas de ângulos, planos e pela montagem. De acordo com Aumont (2012), S. M. Eisenstein fazia parte de um grupo de cineastas denominados de formalistas russos, os quais consideram que

só existe arte e, conseqüentemente, “a língua cinematográfica”, quando existe transformação artística do mundo real. Essa transformação só pode intervir se vinculada ao emprego de certos procedimentos expressivos, que resulta de uma intenção de comunicar um significado (AUMONT, 2012, p. 165).

Assim, Aumont (2012) com base em Martin (1955/2003), elucida que a linguagem cinematográfica foi aparecendo progressivamente, à medida que os cineastas foram descobrindo novos procedimentos de expressão. Ele salienta, logicamente, a importante contribuição de S. M. Eisenstein, pois este, ao invés de registrar imagens reais em movimento, considerou a possibilidade de criar sentidos através delas. A linguagem cinematográfica, determinada pela história e pela narratividade, inclui os mecanismos expressivos do cinema.

As contribuições do cineasta soviético S. M. Eisenstein, o qual se valeu da montagem<sup>25</sup> para desenvolver uma perspectiva de cinema que coadunava com a polifonia textual desenvolvida por Bakhtin, são salientadas por Stam (2003). Considerando que, dependendo das orientações de sentido instituídas ao filme após sua montagem, o espectador poderia ser controlado cognitivamente e visualmente, Eisenstein buscou fazer cinema dentro de uma abordagem que estimulasse seu pensamento e questionamento ideológico:

---

<sup>25</sup> Ordem de sucessão temporal de um plano para outro.

Eisenstein é uma figura influente, geralmente um ponto de partida nas histórias da técnica e teoria do cinema. Como teórico, Eisenstein foi notável por sua tentativa de entender a linguagem do cinema. Como cineasta, usou a edição como sua principal ferramenta para transformar o filme exposto num enunciado. De acordo com sua teoria, o significado do filme é produzido quando o espectador contrasta ou compara as duas tomadas que compõem uma montagem (a junção física de duas tomadas distintas na emenda do filme). [...] Os significados gerados pela montagem são mais do que a soma de duas partes, e a técnica de edição que produz a montagem é a técnica básica de estruturação da composição cinematográfica (TURNER, 1997, pp. 38-39).

Na busca por uma melhor compreensão acerca da organização expressiva do cinema, muitos estudiosos, dentre os quais um dos nomes mais representativos é Metz (1972), indagaram se o cinema era uma língua ou uma linguagem. Para tanto, aproveitando as proposições estruturalistas do linguista suíço Ferdinand de Saussure, as quais foram publicadas em seu *Curso de Linguística Geral*, em 1916, tornando possível compreender o fenômeno social da linguagem, bem como o fato de a língua ser composta por diferenças e combinações, Metz (1972), de acordo com a explicação de Stam (2003), chegou à conclusão de que o cinema é uma linguagem e não uma língua. Em concordância com essa proposição, Aumont (2012) assegura que o cinema é uma linguagem e não uma língua, porque esta

permite a qualquer momento a permutação dos polos do locutor e do interlocutor. O cinema não permite isso, não é possível dialogar diretamente com um filme, a não ser em um sentido muito metafórico. Para “responder a ele”, é preciso produzir uma outra unidade de discurso, e essa produção será sempre posterior à manifestação da primeira mensagem. Nisso, o cinema diferencia-se radicalmente da comunicação verbal, o que não deixa de ter consequências sobre alguns de seus usos sociais que necessitam de um intercâmbio comunicativo imediato (por exemplo, a propaganda, o ensino, etc) (AUMONT, 2012, pp. 177-178).

Como é possível compreender, o espectador de cinema não consegue interagir com um filme usando a sua língua natural, da mesma maneira como se comunica com outras pessoas. Isso porque, embora não seja possível afirmar que haja um sistema subjacente (signo arbitrário, unidades mínimas e dupla articulação) no cinema, que possibilita a produção dos filmes, os elementos que compõem esse sistema manifestam uma sistematicidade à maneira de uma linguagem. Na verdade, o que o cinema faz é traduzir o mundo das coisas em imagens, produzindo significantes a partir do seu discurso narratológico, o qual é possível a partir da montagem. Para Duarte (2002), à medida que duas imagens são colocadas juntas, estas se unem e criam uma nova ideia. O espectador, ao assistir a um filme, busca entender os fios invisíveis da narrativa cinematográfica e construir um sentido. A capacidade de se organizar logicamente confere ao cinema o caráter de uma linguagem. Assim,

Ao movimentar-se de uma imagem a outra, o cinema se transforma em linguagem. Tanto a linguagem como o cinema produzem discurso por meio de operações paradigmáticas e sintagmáticas. A linguagem seleciona e organiza fonemas e morfemas para formar orações; o cinema seleciona e organiza imagens e sons para formar “sintagmas”, isto é, unidades narrativas autônomas nas quais os elementos interagem semanticamente (STAM, 2003, p. 134).

Com base nas perspectivas postas pelos diferentes estudiosos do cinema, cujas reflexões foram apresentadas nesta seção, é possível afirmar que a linguagem cinematográfica é, antes de tudo, algo bastante complexo e heterogêneo, que se aprimora na medida em que novas tecnologias de produção e reprodução midiáticas surgem na e para a sociedade. Turner (1997) assevera que os elementos significadores do cinema funcionam de maneira complementar, a fim de conferir-lhe um efeito total. Sinteticamente, definimos a linguagem cinematográfica como um sistema organizado composto por imagens fotográficas em movimento, sons diegéticos (aqueles que são ouvidos pelos personagens do filme e, portanto, ocorrem apenas no espaço temporal da trama, como gritos e ruídos), sons não diegéticos (usados para ampliar o estado emocional, como a trilha sonora do filme, a qual é percebida apenas pelos espectadores), textos escritos (que aparecem nos créditos e intertítulos, bem como em objetos, como livros e jornais, etc). Além desses elementos, há aqueles que são usados externamente e que, portanto, não aparecem no interior do filme, como os ângulos da câmera, iluminação e montagem, responsáveis muitas vezes pelo ritmo e pela expressão, os quais chamam a atenção do espectador e o conduz para dentro da narrativa.

### **2.3.2 O filme como gênero discursivo**

O filme, tomado como o resultado de uma esfera artística mais ampla que é o cinema, ao ser considerado como um signo, constitui a enunciação como um de seus elementos e, assim, demanda a existência de um interlocutor, ou seja, de um “outro” com o qual e para o qual se comunica algum enunciado. Segundo Rodrigues (2005), o enunciado é apenas um fragmento do discurso e, por isso, é único e não se repete a cada enunciação. Por ser de caráter tanto individual quanto social, a enunciação é capaz de provocar transformações nas formas internas da língua, tendo em vista que se manifesta sempre com objetivos e em contextos específicos (BAKHTIN, 1929/2004).

Nesse emaranhado de possibilidades de se fazer cinema profissional, semiprofissional ou não-profissional, em estúdios ou em casa, gerou-se também uma infinidade de espectadores, ou seja, uma gama de “outros” do cinema, os quais se propõem a interagir com

essa obra de arte em determinados tempos e espaços condicionados social e historicamente, o que também lhe atribuiu diferentes funções na vida social cotidiana. Nesse sentido, a interação entre os sujeitos na constituição, estabilização e ressignificação dos filmes, bem como dos gêneros discursivos de modo geral, merece a devida atenção.

Conforme Bakhtin (1929/2004), a verdadeira substância da língua é o seu fenômeno social de interação verbal realizada por enunciações, ou seja, por enunciados. Ancoradas nessa perspectiva, as manifestações linguísticas em formas de gêneros discursivos, a partir das funções que lhes são dadas mediante os objetivos interacionais dos sujeitos, remetem a outros enunciados já ditos e previstos no e pelo discurso do outro. Na verdade, um enunciado traz consigo uma multiplicidade de vozes discursivas, além de ser determinado pelo seu projeto discursivo, o qual considera o autor e o seu querer dizer, bem como pela realização desse projeto a partir da vinculação da produção do enunciado às condições sociais de interação (RODRIGUES, 2005). Nas palavras da autora,

O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior]) daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já-ditos e os enunciados pré-figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o, como já-dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados. Assim, se os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido (RODRIGUES, 2005, p. 160).

O papel do “outro” e dos signos na perspectiva discursiva de Bakhtin/Voloshinov (1929/2004) é altamente significativo para o estabelecimento de relações entre os indivíduos, pois é através deles que os sujeitos tomam consciência de si, constroem e reconstróem suas identidades na e pela interação. Para esse estudioso da linguagem, “os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*” (p. 35). Isso significa dizer que o aspecto ideológico contido nos signos somente é possível a partir do uso organizado que o homem faz deles em sociedade. Percebe-se que o fato de os indivíduos interagirem organizadamente é que permite a constituição ideológica do signo, este que inicialmente fazia parte apenas do mundo material, natural e/ou de consumo. O valor ideológico do signo implica também seu valor semiótico, pois ele representa e refrata a realidade. Nesse sentido, todo signo é social por natureza, ou seja, até mesmo o signo da individualidade carrega consigo um caráter social, pois o pensamento do sujeito “desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, p. 59). Ainda segundo esse estudioso



Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. [...] um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, p. 33).

Os signos utilizados pelos indivíduos para materializarem a língua são denominados por Bakhtin (2011) como gêneros do discurso, os quais integram as atividades humanas. Isto é, como tipos relativamente estáveis de enunciados orais e escritos, que mantêm um conteúdo temático, uma estrutura composicional e características específicas. Para Bakhtin,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso* (BAKHTIN, 2011, pp. 261-262).

Tendo em vista essa definição de gêneros discursivos apresentada por Bakhtin (2011), é interessante relacioná-la às reflexões de Rodrigues (2005) a esse respeito. Para esta autora, o fato de os gêneros discursivos serem formas de enunciados relativamente estáveis e normativas significa dizer que existe uma relação dialética entre os gêneros e os enunciados. Nessa perspectiva, Bakhtin “olha os gêneros a partir da sua historicidade (eles não são unidades convencionais) e lhes atribui a mesma natureza dos enunciados (natureza social, discursiva e dialógica), ao tomá-los como seus tipos históricos” (RODRIGUES, 2005, p. 163). Portanto, ao analisarmos a evolução conceitual do termo “gênero discursivo”, é possível observar que enquanto os enunciados são individuais e únicos, os gêneros discursivos são impessoais, na medida em que existe neles uma linguagem concreta e histórica, a qual lhes confere certa estabilidade de traços. Entretanto, esta estabilidade dos gêneros discursivos não está em suas propriedades linguísticas formais e internas, mas na sua relação com a situação social de interação entre os sujeitos. Como afirma a autora:

Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Os gêneros existem em determinados campos nos quais eles são predominantes, ou seja, existem em seu cronotopos nos quais são insubstituíveis. Embora alguns gêneros não possam ser substituídos, podemos dizer que eles se atualizam no sentido de que o surgimento de um novo gênero não implica o desaparecimento do anterior. Um exemplo é o fato de que os vídeos instantâneos produzidos por qualquer pessoa na contemporaneidade não significou a inexistência de utilidade dos filmes realizados por profissionais do cinema com objetivos mais comerciais e artísticos. Os gêneros discursivos têm um caráter de processo, o qual está intimamente ligado à atividade humana, ou seja, as forças reguladoras próprias dos gêneros discursivos também contribuem para que, a cada situação de interação nova e específica, eles possam se renovar como forma de continuidade de sua própria existência na sociedade (RODRIGUES, 2005).

Com a evolução da sociedade, bem como das tecnologias, novas práticas sociais, como o cinema, foram inventadas pelo homem, a fim de comunicar os anseios da sociedade do final do século XIX. Essa nova prática somente foi possível a partir da elaboração do gênero discursivo “filme”, o qual é constituído por uma multimodalidade discursiva mesclando imagens, sons, letras e cores. Podemos tomar o filme como um gênero que surgiu “nas condições da comunicação cultural ‘mais complexa’, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que uma vez constituídas, ‘medeiam’ as interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística, escolar etc” (RODRIGUES, 2005, p. 169). Entretanto, a prática de fazer filmes tem extrapolado o âmbito formal, passando a estar presente no cotidiano das pessoas.

A partir dessa reflexão, podemos perceber também o porquê de os filmes como gêneros discursivos terem, com a evolução da tecnologia, bem como com a facilidade de acesso a ela, assumido diferentes formatos e funções na interação humana. A possibilidade de criação de um filme deixou de ser um privilégio apenas dos especialistas (cineastas) em cinema, os quais detinham o conhecimento acerca da produção e da técnica cinematográfica, para posteriormente passar a ser domínio de pessoas comuns, as quais podem fazer filmes até mesmo com o aplicativo de filmagem presente em seus celulares. O contexto contemporâneo permite-nos testemunhar algo que já havia sido previsto por Stam (2003), quando este, ao

fazer uma análise da analogia elaborada por Metz (1972), em sua teoria da filmolinguística já cogitava a possibilidade de todos os cidadãos terem acesso ao código da produção cinematográfica. Na verdade, quando Metz (1972) indagou sobre o cinema ser uma língua ou uma linguagem, ele considerou as proposições da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, no sentido de que a linguagem do cinema não era tão disponível como um código linguístico de uma língua natural, pois para ter acesso a esta bastava o sujeito usá-la, ou seja, falá-la. Diferentemente, para falar a linguagem do cinema era necessário ter acesso a ela, além de talento e formação. Por fim, concluiu-se que o cinema é de fato uma linguagem, conforme já foi explicado na seção anterior.

Os filmes também foram sendo integrados a outras práticas e espaços sociais, como a sala de aula da educação básica, bem como a de formação de professores de línguas nas universidades. Nesse sentido, é possível perceber algumas propostas de ensino através dos filmes como gêneros discursivos, sejam para mediar a aquisição da língua/cultura ou para deflagrar processos de reflexão crítica nos professores em formação inicial e/ou contínua. Em vista disso, podemos refletir a partir das proposições de Bakhtin (1929/2004). Segundo ele, realmente existe um processo dialético na relação entre o sujeito e os signos, pois “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 1929/2004, p. 43). Essas formas são os signos, os quais resultam de um consenso entre os indivíduos no processo de interação.

Em se tratando do “filme”, é pertinente notar a distinção de aplicabilidade que se dá a ele em diferentes contextos e com diferentes funções (MAYRINK, 2007). A pesquisadora, com base em Vygotsky (1978/2007; 1934/1999), demonstra a relevância dos sistemas simbólicos (signos e instrumentos) na relação que o sujeito estabelece com o mundo. Nesse sentido, o filme é um instrumento quando é orientado externamente e serve apenas como um controlador da natureza, ou seja, influencia momentaneamente o espectador. Por outro lado, e de maneira mais adequada, o filme é um signo quando, por meio de sua linguagem cinematográfica (verbal e não verbal), “[...] pode contribuir, em um sentido amplo, para a construção do conhecimento do homem a respeito do mundo que o cerca” (MAYRINK, 2007, p. 43), ou seja, quando age sobre o indivíduo mediante uma relação complexa e transformadora de estímulo, resposta e mediação. A autora reverbera que

se inseridos no contexto de formação de professores, torna-se possível fazer um novo recorte dos filmes a fim de desencadear uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atribuindo-lhes, então, uma nova função – a de signo – pois passa-se a fazer um uso consciente deles, orientado para determinado fim: a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. O ato de ver o filme vem acompanhado, então, de uma discussão que gera uma reflexão que pretende estender-se para além do entretenimento, do momento em que o espectador (o futuro professor) assiste ao filme. Trata-se, portanto, de um efeito contínuo (e não situacional e momentâneo) que se quer atingir com o filme, para que os futuros professores façam da reflexão crítica um componente permanente da sua prática diária como professores (MAYRINK, 2007, pp. 44-45).

Tendo em vista as reflexões levantadas acima e trazendo para o âmbito desta pesquisa, compreendemos que os espaços de discussão, os quais foram criados no curso temático<sup>26</sup> *Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores*, elaborado para a coleta de dados, funcionou pertinentemente para uma ressignificação da identidade profissional do professor de línguas em formação.

Os filmes, ou seja, signos ideológicos, são pensados como artefatos culturais que, de uma maneira dialógica, conduzem o espectador a refletir sobre si e sobre a realidade exterior da qual faz parte. Pensamos nessa possibilidade porque

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, p. 147).

Dessa forma, a prática de assistência a filmes na universidade constitui-se como um ato político motivador e provocador de discussões problematizadas entre aquilo que está representado no discurso cinematográfico e a realidade factual na qual os sujeitos espectadores (professores em formação) estão inseridos.

Partindo do princípio de que a linguagem cinematográfica é imbricada por uma série de sentidos discursivos de representação ideológica, a concepção de gêneros discursivos como sistemas de controle social (MARCUSCHI, 2008), utilizados pelos grupos hegemônicos a fim de exercitarem o poder, é altamente significativa e aplicável aos filmes. O trabalho de Teixeira (2008) nos possibilita observar que, alguns anos antes e durante o período da Segunda Guerra Mundial, um dos grandes aliados da difusão da ideologia nazista foi o cinema. Naquela época, após passar a controlar a produção cinematográfica nacional, bem

---

<sup>26</sup> O plano de curso encontra-se no Apêndice 1.

como a entrada de filmes estrangeiros, principalmente hollywoodianos, a Alemanha passa a apoiar a produção de filmes de propaganda da ideologia do Partido Nazista. É interessante notar que, na década de 1930, destacou-se a figura de Leni Riefenstahl, uma alemã cujo talento para dirigir filmes chamou a atenção de Hitler que a incentivou a produzir diversos documentários. Foram produzidos filmes de educação para a guerra *O Dia da Liberdade: Nossas forças armadas* (Tag der Freiheit: Unsere Wehrmacht, 1935); nacionais-socialistas, como *O Triunfo da Vontade* (Triumph des Willens, 1935); de promoção do orgulho nacional nazista após o sucesso nos Jogos Olímpicos de Berlim realizados em 1936, como *Olympia – os deuses do estádio* (Olympia, 1938); e antisemitas como *O Judeu Eterno* (Der ewige Jude, 1940). Observando o que foi dito até aqui acerca da manipulação que se pode fazer com a linguagem cinematográfica, é importante que os espectadores, enquanto sujeitos sociais, questionem os filmes, com vistas a compreender a manipulação desses signos.

A relação entre a sociedade e a linguagem cinematográfica corrobora o conceito de “filme” como gênero discursivo, porque, à medida que a sociedade se desenvolve, os meios tecnológicos também vão sendo aprimorados. Os indivíduos empreendem situações de comunicação que exigem a elaboração de instrumentos de comunicação mais novos e apropriados. Marcuschi (2002, p. 25) estabelece uma relação com a teoria dialógica bakhtiniana e explica que os gêneros discursivos “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” Portanto, o gênero discursivo “filme”, inicialmente resultante dos anseios comunicativos e representacionais da sociedade do século XIX, é descrito por Costa (2009) como:

qualquer sequência de cenas cinematográficas (drama, comédia, documentário [v.], etc.), registrada em filme/fita (película de acetato de celulose – primitivamente de nitrato de celulose – revestida por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens fotográficas) (COSTA, 2009, p. 113).

Embora se considere o filme como gênero discursivo, há certa dificuldade na maneira como se deve tratar o cinema na perspectiva da teoria dos gêneros (MARCUSCHI, 2008). Ao ser colocado ao lado do termo “filme”, o cinema pode assumir as mais variadas concepções terminológicas. Os filmes teriam um início e um fim, enquanto o cinema não. Este último também indicaria um conjunto de filmes, os quais somente são possíveis a partir do uso da técnica cinematográfica. Para Leite (2003, p. 10), o cinema relaciona-se às etapas de produção do filme, ou seja, “infraestrutura da produção, estúdios, financiamento, legislação, tecnologia

e influência social.” Já o filme é um “produto final”, ou seja, “uma consubstancialização material: narração, estética e imagem.” Em vista dessas controvérsias terminológicas, é mais salutar que se dê aos termos “cinema” e “filme” o valor próprio que cada um tem. Portanto, tem-se “filme no campo da mensagem (e, portanto, do heterogêneo), cinema no campo do específico e do homogêneo (portanto, do código)” (METZ, 1971, p. 69).

O filme como discurso historicamente localizável e texto significante pode ser classificado como o resultado de uma instituição maior, a qual se denomina “cinema”. Esta que, por sua vez é descrita de acordo com Stam (2003, pp. 129-130) como um

fato sociocultural multidimensional que inclui os acontecimentos pré-fílmicos (a infra-estrutura econômica, o *studio system*, a tecnologia), pós-fílmicos (a distribuição, a exibição e o impacto social ou político do cinema) e a-fílmicos (a decoração da sala de cinema, o ritual social da ida ao cinema). [...] a instituição cinematográfica também é parte constitutiva da multidimensionalidade dos próprios filmes, como discursos delimitados que concentram uma intensa carga de sentido social, cultural e psicológico (STAM, 2003, pp. 129-130).

O cinema constrói e propaga, por intermédio dos filmes, ideologias, valores, visões de mundo e representações identitárias capazes de provocar grandes mudanças na sociedade. Na verdade, os filmes podem funcionar como meios de comunicação manipulados pelos aparelhos ideológicos de Estado<sup>27</sup> (ALTHUSSER, 1985), com propósitos de alterar determinados acontecimentos, estruturas, padrões comportamentais dos indivíduos, entre outros aspectos. Ao ser pensado dessa maneira, o filme passa a fazer parte dos gêneros discursivos secundários, os quais, conforme explica Rojo (2005, p. 197), estão relacionados “às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais complexas e evoluídas, muitas vezes relacionadas complexamente à modalidade escrita da linguagem”. Na contemporaneidade, o filme, como já foi mencionado, é multimodal, pois está imbricado pela linguagem verbal e não-verbal. Isso significa dizer que ele é o resultado de diferentes estruturas semióticas, como a escrita do roteiro a partir do qual ele surge e outros elementos que possibilitam a sua estética visual e musical. Ao ser constituído dessa forma, o filme e seus autores (inicialmente o roteirista e o diretor, mas também toda a equipe responsável pelo filme) esperam passar por uma apreciação valorativa de seus interlocutores (espectadores) acerca dos temas e discursos presentes na narrativa cinematográfica e que podem vir a ser aceitos, ignorados ou confrontados ideologicamente. O discurso presente no

---

<sup>27</sup> Os aparelhos ideológicos de Estado são “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, a saber: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural. Não devem ser confundidos com “Aparelho (repressivo) de Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

interior e no exterior do filme torna-se possível através da relação dialética existente entre o gênero discursivo e a sua enunciação, ou seja, a sua situação social. A respeito disso, Rojo (2005) explica que

as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin/Voloshinov designam por *esferas comunicativas*, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circula a ideologia do cotidiano, e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.). Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria (ROJO, 2005, p. 197).

O cinema, através da circulação do seu produto - o filme - atua sobre a sociedade por meio da representação de identidades. Estas são marcadas por símbolos que variam de acordo com o contexto social, cultural e histórico de cada sociedade nos quais os filmes circulam. Desse modo, retomando as reflexões de Rojo (2005), podemos dizer que o discurso enunciado pelo gênero discursivo “filme” é resultante de observações e pesquisas feitas pelos seus realizadores a respeito das regularidades e similaridades existentes nas relações sociais dentro de uma esfera comunicativa específica. O fator social e suas ideias influenciam diretamente os filmes a serem produzidos em determinadas épocas e contextos. Portanto, o cinema incita o sujeito a se posicionar a partir das identidades que são produzidas pela e na relação entre cultura e significado, de modo que, para Woodward (2000),

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17).

Segundo a autora citada acima, as identidades são construídas e legitimadas na medida em que os sujeitos sociais realizam investimentos em certas representações. No cinema, o modo como os personagens são representados nos filmes pode interpelar subjetivamente os espectadores a se identificarem com uma ou outra identidade. Filmes sobre professores, por exemplo, ao serem vistos por professores de línguas em processo de formação, podem incitá-

los a investirem ou não nas identidades mostradas. Podem indicar ao público o que seria considerada uma identidade de “bom” ou “mau” professor. Essas discussões em torno da identificação empreendida pelos espectadores têm sido retomadas pelos Estudos Culturais e pela Teoria do Cinema, no sentido de que esta possibilita “[...] explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela” (WOODWARD, 2000, p. 18). A seguir, discutiremos acerca da maneira como o cinema se constitui em uma prática social e como o professor necessita tornar-se cada vez mais crítico diante da obra de arte cinematográfica.

### **2.3.3 Cinema como prática social e o professor como espectador crítico**

Ao tomar a representação como um sistema de significação que está intimamente ligado às relações sociais de poder, os estudos sobre identidade salientam a importância de se discutir a capacidade que determinados sistemas têm de fixar as identidades sociais. Silva (2000) argumenta que, embora as identidades precisem ser representadas, o seu processo de construção é sempre oscilante e complicado, pois como acontece com a linguagem, a identidade está sempre escapando. Nesse cenário, o cinema é uma prática social que colabora com sua visão sobre a cultura e temas importantes para o desenvolvimento da sociedade. Essa possibilidade de o cinema proporcionar aos seus espectadores um lugar para o pensamento crítico fez com que ele passasse a ser utilizado no campo da educação. Portanto, o cinema tem se constituído como um lugar de prática social, tendo em vista que, por meio de diferentes enfoques, passou-se a considerá-lo como objeto de estudo. Para Turner (1997),

O cinema era estudado como um produto cultural e como prática social, valioso tanto por si mesmo como pelo que poderia nos revelar dos sistemas e processos culturais. Ironicamente, essa inclusão do cinema na cultura – de certa forma uma redução de sua importância como prática – resultou numa maior compreensão de sua especificidade como meio de comunicação (TURNER, 1997, p. 49).

Assim, o cinema constitui-se numa prática social ao circular na sociedade. As representações contidas nas imagens, sons e signos em movimento do cinema passam a significar alguma coisa quando os espectadores estabelecem qualquer tipo de interação com essa arte. Por esse motivo, é pertinente estudar o cinema como uma prática social que, em nossa cultura, é fonte de prazer e de significado para muitas pessoas. Nesse processo,



instauram-se relações entre imagem e espectador, indústria e público, narrativa e cultura, forma e ideologia (TURNER, 1997).

A partir da concepção de cinema como meio de representações da realidade, propomos relacioná-lo com a prática cultural dos indivíduos no processo de formação das identidades sociais, pois “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Desse modo, torna-se pertinente compreender mais satisfatoriamente como o cinema vale-se dos filmes para ressignificar ou até mesmo definir algumas identidades de professores de línguas. Além disso, esta proposta de pesquisa vai ao encontro da necessidade de se discutir, nos cursos de licenciatura em Letras, independentemente das habilitações em língua materna ou estrangeira, uma pedagogia curricular para a formação de professores de línguas que leve em conta a importância do desenvolvimento de práticas de letramento crítico<sup>28</sup> e visual<sup>29</sup> através das mídias. O cinema pode não ser a solução para a fragilidade identitária e profissional que os professores de línguas têm sofrido, mas constitui-se como um caminho possível de se promover sensibilização em torno de questões éticas, estéticas e políticas que imbricam sua formação.

Considerando que o cinema é uma linguagem que se organiza através de seus elementos de significação presentes nos filmes, percebemos que há inerente a essa organização linguística do texto cinematográfico um discurso que é produzido e controlado por uma fonte de produção. Nesse sentido, os filmes tornam-se passíveis de interpretação por parte de seus espectadores que estão social e historicamente circunscritos (STAM, 2003).

Na medida em que nos propomos ser bakhtinianos, e, portanto, dialógicos em nossa pesquisa, defendemos a perspectiva de que os professores de línguas em formação, ao serem convidados a assistir a filmes, devem ser considerados como espectadores críticos e ativos, os quais refletem criticamente sobre as representações identitárias contidas nesse capital cultural, ou seja, estabelecem um diálogo entre o plano ideológico e político do filme e a sua realidade sócio-histórica concreta. Um filme, independentemente da época em que tenha sido produzido, considera a figura de um espectador, pois o sentido de uma obra de arte é construído pela relação entre ela e seus espectadores, ou seja, por uma relação dialética.

---

<sup>28</sup> Consiste em promover mudança social por meio da leitura crítica de textos específicos (LANKSHEAR, 2002).

<sup>29</sup> Implica o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de imagens, no sentido de perceber suas mensagens subliminares (BAMFORD, 2013). É classificado por Dondis (2007) como “alfabetismo visual”.

No intuito de problematizar a dialética do espectador, Alea (1984) nos certifica de que assim como certos fenômenos naturais se constituem como espetáculo porque rompem com a naturalidade cotidiana e oferecem ao homem imagens contemplativas, da mesma maneira o cinema torna-se espetáculo porque também exige um espectador para si. O espetáculo, seja ele natural ou artístico, só existe em função do espectador, de modo que este pode escolher a posição de sujeito ator ou espectador diante do fenômeno que contempla. O ponto de partida pode ser a contemplação, consciência sensorial, mas esta pode atingir o nível da consciência racional ou teórica. A contemplação posta em prática pelo espectador não é algo simplesmente passivo, pois o simples ato de “assistir” à narrativa representada na tela já implica a necessidade de modificar as condições de vida da sua realidade.

A respeito da atividade transformadora que o espetáculo artístico pode provocar, Alea (1984) destaca as peculiaridades que ele apresenta, pois delas dependem os estímulos que possivelmente desencadearão uma atividade no espectador que não seja meramente contemplativa, mas de transformação. Nesse contexto, Alea (1984, p. 48) define dois tipos de espectador. O primeiro é o “contemplativo”, o qual não supera a passividade contemplativa, enquanto o segundo tipo, ou seja, o espectador “ativo” é aquele que, “tomando como ponto de partida o momento da contemplação viva, gera um processo de compreensão crítica da realidade (que inclui, claro, o espetáculo), e, conseqüentemente, uma ação prática transformadora.” O que o espectador ativo faz é tentar compreender a sua realidade circundante através do processo de mediação desencadeado pela representação contida no espetáculo.

No caso específico do espetáculo cinematográfico, embora o espectador contemplativo possa rejeitar ou aceitar um espetáculo, gozando-o esteticamente, muitas vezes ele não consegue superar as imposições da cultura da qual faz parte. A cultura, como um sistema maior, oprime o espectador e o condiciona a um mero objeto de consumo da arte, de modo a realimentar continuamente os valores existentes em determinada sociedade consumista. Em sociedades capitalistas, os filmes melodramáticos, de comédias rápidas e com final feliz são exemplos típicos de como o cinema pode funcionar como uma arma ideológica que deixa o povo conformado com a realidade na qual vivem. Após assistir a um filme que apresenta a figura do herói, o qual encarna as ideias sagradas da moral burguesa, o espectador sai da sala de cinema com a sensação de que, na realidade, tudo está bem com a sociedade e nada precisa ser mudado. O entretenimento passa, então, a encobrir a realidade e impede o sujeito de atingir um nível pleno de realizações na sociedade na qual está inserido (ALEA, 1984).

A possibilidade de o cinema provocar transformações em seus espectadores foi inicialmente pensada nos primórdios da teoria do cinema, quando este ainda se definia como linguagem, pelo teórico e cineasta S. M. Eisenstein, o qual se valia das possibilidades da montagem, questão que tratamos na seção sobre linguagem cinematográfica.

Ao elucidar questões relativas à alienação e desalienação do espectador, Alea (1984) faz um paralelo entre as diferentes propostas de Eisenstein (no cinema) e Brecht (no teatro). Enquanto o trabalho do segundo pensava o espectador como um sujeito distanciado do personagem, fazendo uma crítica ao filme pelo uso constante da razão, o trabalho do primeiro se propunha a pensar o espectador como um sujeito alienado, que se identificava com o personagem, ou seja, investigava a entrega emocional do espectador na medida em que este se entregava à narrativa cinematográfica e se identificava com o (s) personagem (ens) representado (s) na tela. A partir da identificação, o espectador sai de si e também observa uma possibilidade diferente de ver as coisas e a realidade cotidiana, ou seja, ele, de uma maneira ou de outra, termina por se alterar. Para Eisenstein (2002, p. 153), a transformação do espectador se dava pelo seu envolvimento emocional com o filme em um processo mágico de entrega ao espetáculo. Em suas palavras, “sair de si mesmo não é ir para o nada. Sair de si mesmo implica, inevitavelmente, uma transição para algo diferente, para algo oposto ao que era antes (da inabilidade ao movimento, do silêncio ao ruído, etc.)” O espectador vai se transformando, deixando de ser ele mesmo ao se identificar ao máximo com o outro representado no filme, em um processo extasiante de paixão. Sobre essas mudanças geradas no espectador, citadas por Eisenstein, Alea (1984) tece as seguintes considerações:

[...] Eisenstein propugna o *pathos* como gerador de uma mudança no espectador. E essa vista deve se operar coerentemente também ao nível racional e de levar consigo portanto um juízo crítico. Dizia que o *cinema intelectual* “tem diante de si a tarefa de restituir a plenitude emocional ao processo intelectual”<sup>30</sup>. Assim, o *movimento* que deve cumprir-se no cinema intelectual na relação espetáculo-espectador pode ser colocado esquematicamente em termos: *Da imagem ao sentimento, e do sentimento à ideia (ou à tese)*. Isto é, uma série de imagens que provoquem um movimento efetivo (emocional) que desperte por sua vez uma série de ideias (razão) (ALEA, 1984, p. 80).

A razão de estarmos dando ênfase à proposta de discutir a relação espetáculo-espectador defendida por Eisenstein, deixando de aprofundar a perspectiva de Brecht, justifica-se pelo fato de o primeiro ter trabalhado com o cinema (que é o nosso foco) e o segundo com teatro. É importante salientar que nem a perspectiva de um nem a de outro

---

<sup>30</sup> Eisenstein, S. M., **Film Form**, 1949, p. 125.

funcionam isoladamente, conforme questiona Alea (1984), ao propor uma superação da divergência entre espectador alienado (entregue ao *pathos*) e desalienado (entregue à razão). Para esse autor, tanto a alienação quanto a desalienação fazem parte de um processo dialético maior envolvendo o espetáculo e o espectador, ou seja, os dois conceitos são parte de uma atitude do homem diante da vida, bem como de qualquer obra de arte, seja ela teatro, cinema, esculturas e telas. No momento de contemplação do espetáculo, o ser humano coloca em jogo, necessariamente, a identificação, o êxtase, a razão, a atitude crítica e a lucidez. A dialética do espectador é uma dialética da paixão e da razão, conforme discorre Alea (1984):

Teríamos assim, portanto, dois momentos na relação espetáculo-espectador: de um lado o *pathos*, o êxtase, a alienação; de outro lado o distanciamento, o reconhecimento da realidade, a desalienação. O movimento de um estado a outro pode ser feito várias vezes durante o desenrolar do espetáculo. O movimento que o espectador realiza de um polo dialético a outro dentro da obra é análogo ao que realiza a partir da realidade de todos os dias com o teatro ou cinema e vice-versa. Também esta fuga da realidade de todos os dias para submergir numa realidade fictícia, um mundo autônomo no qual vamos reconhecer-nos a nós mesmos para depois retornarmos enriquecidos com a experiência é um movimento de alienação e desalienação (ALEA, 1984, p. 86).

Em consonância com ideias de Alea (1984), o cinema é uma obra de arte que desencadeia processos de identificação com um espectador, os quais estão intimamente relacionados à emoção, que logicamente culmina tanto no enriquecimento cultural e espiritual do espectador quanto em um maior conhecimento da realidade na qual está circunscrito. Desse modo, é impossível isolar uma ação, seja ela de alienação ou desalienação, como apenas aquela que o espectador fará uso no momento de visionamento de um filme. Isto é, o cinema é uma experiência estética que desencadeia o pensamento crítico-reflexivo concomitantemente ao momento de emoção e fruição.

Assim, ao estabelecer relações diretas com os padrões da cultura na qual seus espectadores estão inseridos, o cinema se constitui como um meio de representação social em potencial que, ao valer-se de mecanismos discursivos de subjetivação, constrói e legitima saberes, crenças e identidades hegemônicas, os quais podem ser questionados e ressignificados pela sociedade. Os professores, de modo geral, mas neste caso específico os de línguas, podem lançar mão dessa atividade transformadora decorrente da contemplação artística, da qual fala Alea (1984), para ressignificar, libertar a identidade profissional de professores do “aprisionamento” e da “opressão” presentes em muitos discursos políticos equivocados e distanciados da realidade da profissão docente. Estes se manifestam nas vozes da sociedade e até mesmo na fala de muitos colegas professores que já se deram por vencidos,

fato que aponta para a premente necessidade de promover uma reflexão crítica que os conduza a uma ação de luta política engajada na reivindicação de seus interesses.

Na perspectiva de que a formação de professores deve se pautar pela práxis, ou seja, por uma atividade contínua e cíclica que envolve a construção de conhecimentos com base na teoria e observação prática, o trabalho com filmes que apresentam identidades de professores pode tornar os espectadores professores inquietos e convidá-los a se envolverem em um processo em prol de uma politização da profissão que desempenham. Nesse sentido, ainda de acordo com Alea (1984, p. 51), “a resposta do espectador que interessa não é somente a que pode dar dentro do espetáculo, mas a que deve dar diante da realidade.” Isso significa que não adianta o espectador/professor assistir ao filme e continuar de braços cruzados e ombros caídos esperando que a sua condição e da sua profissão se modifique naturalmente; é preciso que ele realmente participe daquilo que a realidade lhe oferece, que ele questione as diversas condições indesejáveis que lhes foram impostas. A partir do princípio de que o mundo não se desenvolve para satisfazer ao homem, cabe a este transformá-lo através de sua atividade, a qual somente é possível mediante uma prática transformadora das relações sociais, ou seja, por intermédio de uma maior participação na vida social, decorrente do desenvolvimento de uma tomada de consciência social. Portanto,

O espetáculo cinematográfico se inscreve dentro deste processo enquanto reflete uma tendência da consciência social que implica o próprio espectador e pode operar diante deste como um estímulo, mas também como um obstáculo para a ação consequente. E quando falamos de uma ação consequente nos referimos a esse tipo específico de participação, condicionada histórica e socialmente, uma participação concreta que implique uma resposta adequada a problemas da realidade social e, em primeiro lugar, àqueles que se situam no plano ideológico e político. Trata-se então de estimular e encaminhar a ação do espectador no sentido em que se move a história, pelo caminho do desenvolvimento da sociedade (ALEA, 1984, p. 52).

Embora muitos filmes cujos personagens são professores não sejam produzidos na perspectiva proposta por Alea (1984), ou seja, aquela que convida o espectador a refletir criticamente sobre sua realidade, consideramos que se os professores formadores aplicarem adequadamente os filmes nos processos de formação, é possível explorar ao máximo a potencialidade operativa de transformação defendida pelo autor. O fato de os professores simplesmente assistirem a um filme, mesmo que este seja um espetáculo “aberto” que crie contrapontos e questione a realidade, não desencadeia processos significativos de reflexão crítica individual para uma possível resignificação de identidades. Na verdade, isso é possível mediante processos colaborativos existentes em uma perspectiva sociocultural de

formação de professores de línguas, a partir da qual os profissionais possam trocar experiências e saberes por meio do uso da linguagem. Filmes hollywoodianos que trazem típicas representações distorcidas e idealizadas da profissão-professor, de modo que “a abnegação, o espírito missionário e a dedicação quase sacerdotal prevalecem nas representações de professores” (DUARTE, 2002, p 85), não aparecem por acaso na narrativa cinematográfica, mas como uma tentativa de subjetivar os espectadores. Portanto, construir coletivamente o sentido do filme com outros professores, cruzando as representações identitárias do discurso cinematográfico com reflexões postas nos textos teórico-acadêmicos, é uma estratégia excelente para o trabalho com a formação profissional de professores de línguas.

De modo geral, traçamos um percurso teórico que procurou, inicialmente, provocar algumas reflexões em torno da necessidade de se introduzir a prática crítico-reflexiva nos currículos dos cursos de formação de professores, no intuito de se formarem professores como profissionais mais bem preparados para lidar com as exigências da sociedade contemporânea, bem como com a complexidade dos contextos de ensino-aprendizagem de línguas e até mesmo da própria identidade profissional. Em seguida, apresentamos algumas concepções de identidade na perspectiva dos Estudos Culturais e as relacionamos com a questão da cultura e da formação de professores de línguas. Por fim, considerando o cinema como uma prática social que se materializa na relação que os espectadores (professores em formação) estabelecem com o discurso do seu produto que é o filme, propusemos considerar este como um gênero discursivo na perspectiva dialógica bakhtiniana. Na verdade, tomamos o filme como um signo que pode ser levado para os cursos de formação de professores de línguas, a fim de deflagrar a reflexão crítica e uma possível resignificação diante das representações identitárias contidas nos discursos vigentes socialmente.

Feitas essas considerações, no próximo capítulo discutiremos a metodologia da Pesquisa-Ação de Barbier (2007), a qual se apresentou condizente com os propósitos dialógicos de desenvolvimento da reflexão crítica mediada pela interação e pela linguagem.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Pesquisa-ação: aspectos conceituais

Com o intuito de contribuir com a ampliação das pesquisas no âmbito da formação de professores de línguas na perspectiva da prática crítico-reflexiva, por intermédio do uso de filmes sobre professores como mediadores da ressignificação identitária e profissional, escolhemos como metodologia a Pesquisa-Ação (doravante P-A) de Barbier (2007).

Como método de pesquisa, a P-A está inserida no paradigma qualitativo-interpretativista de pesquisa, o qual tem ganhado cada vez mais espaço no campo da educação e também da LA. Segundo Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista pode contribuir de maneira mais reveladora, pois não objetiva verificar hipóteses previamente estabelecidas, mas sim investigar como se dá o processo pelo qual o homem, usando a linguagem, significa e ressignifica o mundo através das relações sociais. Desse modo, na posição interpretativista, “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Assim, na perspectiva interpretativista da LA, é mais relevante focar nos aspectos processuais do que no produto, ou seja, nas relações intersubjetivas do sujeito. Tem-se, portanto, a possibilidade de um mesmo objeto ser desenvolvido por diferentes visões, pois o pesquisador e seus métodos nunca são neutros.

Entendemos que a P-A é uma metodologia que coaduna perfeitamente com a perspectiva sócio-discursiva e dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, FARACO, 2009), bem como com a concepção de identidades sociais como algo que não está nos indivíduos, mas que é construído de maneira posicionada por eles através da interação em práticas discursivas (MOITA LOPES, 2002). Nesse sentido, a linguagem para essa metodologia assume um caráter primordial, pois é através dela que os sujeitos (professoras) participantes da pesquisa puderam desenvolver sua reflexão crítica.

Na verdade, é a própria linguagem que atua na constituição e na transformação da identidade do sujeito, pois a relação entre este e o outro apenas é possível pela palavra, ou seja, pelo exercício de linguagem que ambos realizam. Segundo Bakhtin/Voloshinov (1929/2004),

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, p. 113).

Cumpramos ressaltar que a P-A exige um maior engajamento tanto por parte dos participantes da pesquisa quanto do pesquisador, tornando fundamental que este compreenda melhor a problemática do fazer pesquisa nas Ciências Humanas, uma vez que neste campo de investigação as relações com a subjetividade e a figura do outro são definitivamente bem mais estreitas. Portanto, é pertinente fazer algumas considerações acerca da importância do outro para o trabalho mais eficiente do pesquisador.

Amorim (2004) reflete sobre alguns conceitos, como o de discursividade, com base na teoria bakhtiniana de dialogismo, a fim de explicitar a relação existente entre o ato de pesquisar e a questão da alteridade. A discursividade constitui-se em um elemento que está presente no trabalho de campo da pesquisa e na escrita do texto científico, porque existe nestes dois espaços dialógicos a figura do outro, ou seja, o próprio texto oral e escrito necessita da presença de um interlocutor, o qual pode dizer algo diferente daquilo que já foi dito em determinado discurso. No processo de realização do trabalho de campo, podemos dizer que a interação ocorre, principalmente, por meio da oralidade e, portanto, ao se fazer P-A na contemporaneidade, o pesquisador, assim como o cineasta, juntamente com seus colaboradores, não realizam friamente uma pesquisa, mas sim estabelecem um encontro caloroso uns com os outros. Esse encontro é estabelecido pelas vias da identificação, da empatia e da naturalidade.

A alteridade, como um elemento inerente a toda atividade de pesquisa, passa a ser concebida nas Ciências Humanas como uma alteridade humana. Esta que faz o conhecimento ser produzido por intermédio da linguagem, de modo que o objeto da pesquisa é inicialmente visto pelo pesquisador como um estranho para, posteriormente, ser traduzido para o âmbito familiar, sucessivamente. Sobre isso, podemos refletir acerca do fato de que

em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (AMORIM, 2004, pp. 28-29).



A partir dessas proposições sobre o outro, podemos concluir, parcialmente, que por mais que haja métodos e técnicas de pesquisa que pretendam ensinar o pesquisador como fazer pesquisa, pois este a todo o momento é perturbado por seus próprios questionamentos referentes às estratégias de como encontrar o outro, como fazê-lo falar, ouvi-lo, compreendê-lo, traduzi-lo e deixar ou não ser influenciado por ele, o pesquisador somente irá encontrar respostas para seus questionamentos quando e onde menos espera. Muitas vezes, as respostas estão na naturalidade, no acaso e no diálogo (AMORIM, 2004).

Em nossa proposta de pesquisa, o outro é representado por professoras de línguas em formação, as quais, através do exercício da prática crítico-reflexiva, puderam transformar e ressignificar suas identidades, bem como analisar e interpretar sua própria prática. Há também o outro representado no discurso dos filmes, os quais foram assistidos pelas professoras participantes. Portanto, a criação de espaços para que o professor possa refletir é importante, porque a constituição desse profissional é bastante complexa (MAGALHÃES, 2004). Além disso, os trabalhos realizados por essa pesquisadora indicam que

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (MAGALHÃES, 2004, p. 47).

Com isso, para que haja uma transformação gradativa do perfil dos profissionais professores, é essencial atrelar a teoria à prática, no sentido de se construírem as competências e os saberes necessários à profissão de maneira dialógica, descrevendo, analisando, confrontando e ressignificando, sempre considerando que o ideal a ser desenvolvido é a práxis, ou seja, um processo no qual a teoria e a prática se completam numa perspectiva sociocultural ampla.

A P-A estabelece uma relação direta com a perspectiva de formação de professores com vistas a desenvolver uma prática crítico-reflexiva, pois está interessada em problematizar e solucionar questões que emergem da e na sala de aula coletivamente, ou seja, pela participação direta do pesquisador e de outros sujeitos também envolvidos na construção de sentidos. É por isso que a P-A dialoga diretamente com a perspectiva da pedagogia do oprimido, defendida por Freire (1970/2013), que se preocupa com a emancipação do sujeito.

Apesar das várias vertentes de P-A descritas na literatura, optamos pela proposta de P-A existencial de Barbier (2007), a qual está baseada na teoria do pensamento complexo de Morin (2011). Fizemos essa opção porque entendemos que ela se apresenta como mais

promissora no que tange ao trabalho com filmes aplicados à formação crítico-reflexiva de professores de línguas. Esse método convida o pesquisador a lançar novos olhares sobre a complexa realidade investigada e sobre as ciências do homem e da sociedade. A P-A é possuidora de uma intersubjetividade que “leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (BARBIER, 2007, p. 33). Além disso, a P-A

obriga o pesquisador de *implicar-se*. Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros (BARBIER, 2007, p. 14).

A P-A existencial de Barbier (2007), ao convidar o pesquisador e os outros atores sociais envolvidos na pesquisa a se implicarem na situação de reflexão, exige que eles exercitem sua sensibilidade, a fim de compreender, dialeticamente, como o conhecimento é construído pelas relações entre os sujeitos, os outros e os signos ideológicos, nesse caso os filmes. Isso é importante, porque é através da palavra, ou seja, da fala, da enunciação, que os signos passam a ser determinados e a representar as leis econômicas e sociais das instituições. Sobre isso, Bakhtin/Voloshinov (1929/2004) aponta que:

[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929/2004, pp. 37-38).

Portanto, observando que os indivíduos são, por natureza, seres de linguagem e que por meio dela eles podem exercer sua cidadania e, conseqüentemente, se emanciparem, a proposta de se promover reflexões críticas com professores de línguas em formação acerca das identidades é essencial para que eles conheçam melhor a realidade da profissão. Essas discussões orientadas pela P-A assumem um papel político e pedagógico quando o objetivo é discutir as representações ideológicas presentes no cinema acerca da profissão “professor de línguas”, pois a assistência a filmes sobre professores no processo de formação pode

significar a possibilidade de se desenvolver nos jovens que já optaram pela licenciatura em Letras uma identificação positiva com a profissão de professor de LE. Nessa perspectiva, Gimenez (2013) salienta que a P-A, atrelada a pesquisas que investigam as crenças de professores de línguas sob uma perspectiva indisciplinar<sup>31</sup> (MOITA LOPES, 2006) de LA, é amplamente promissora para que essa mudança se efetive.

Por outro lado, Gimenez (2013) faz uma crítica ao fato de que, muitas vezes, a abordagem reflexiva pode não gerar os resultados de mudança, caso a reflexão passe a ser uma zona de conforto com um fim em si mesma. Isto é, não promove uma transformação da identidade do professor em formação. O mais adequado seria que este construísse o conhecimento, os saberes e agregasse as competências desejáveis através do engajamento nas atividades da profissão, fazendo uso de uma constante crítica reflexiva.

Além da implicação, do investimento e do exercício de sensibilidade que os sujeitos envolvidos com a P-A se dispõem a realizar, o seu caráter emancipatório e libertador conduz os participantes da pesquisa a questionarem coletivamente os sistemas impositivos e burocráticos da sociedade.

Barbier (2007) assevera que sua P-A existencial tem foco na afetividade, de modo que a experiência é mais importante do que a competição, ou seja, a experiência é mais rica e repleta de “[...] uma complexidade crescente do Potencial Humano” (p. 67). Apresenta-se também “[...] como uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (p. 67).

Ela aborda a realidade de maneira intuitiva, criativa e sensível, sem ser possível saber qual será o resultado final, que consiste na mudança, na transformação dos atores envolvidos na pesquisa em relação à condição inicial da realidade. Isto é, “[...] consiste em uma mudança possível do sistema vivido de representações, de sensações, de sentimentos, de pensamentos, de valores de cada participante [...]” (BARBIER, 2007, p. 72).

Ainda observando as reflexões postas por Barbier (2007) sobre a P-A ser desenvolvida coletivamente por aqueles nela implicados, evidencio o fato de que eu como pesquisador-participante desta pesquisa e as professoras investigadas procuramos nos constituir ao longo do processo como sujeitos “verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional” (p. 70).

A seguir, tecemos algumas considerações acerca do construto “complexidade” na constituição da P-A Existencial.

---

<sup>31</sup> O aspecto indisciplinar da LA relaciona-se ao fato de o seu campo de estudo não se ater apenas a uma área de pesquisa, mas a várias, como Linguística, Educação, Psicologia, Sociologia, etc.

### 3.2 A pesquisa-ação e o construto ‘complexidade’

As profissões humanistas, como é o caso da profissão-professor, constituem-se repletas de complexidade (PERRENOUD, 2002). Por ser condutor e gestor da aprendizagem na sala de aula, o professor precisa lidar não apenas com os saberes e metodologias, mas também com os desejos, emoções, dificuldades e outras forças que estão em jogo naquele espaço de interação. Para que a complexidade da realidade da sala de aula seja adequadamente gerida, o professor aciona competências e estratégias, as quais lhe permitirão promover a aprendizagem. Além disso, o nível de envolvimento dos alunos nas atividades é também o que vai influenciar este processo.

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva é um domínio da complexidade. Ou seja, ao professor é fundamental refletir na efervescência da ação de maneira metódica e coletiva, a fim de alcançar seus objetivos. A realidade da profissão-professor, independentemente de haver uma situação desconfortável ou não, incita a reflexão. Na verdade, a prática reflexiva deve ser um mecanismo estável na formação de professores e não algo que se manifesta apenas quando o profissional tem diante de si uma crise ou problema referente ao seu trabalho diário.

É interessante observar que, embora seja atribuído à profissão-professor o papel de refletir criticamente e agir sobre a realidade na qual atua, a fim de transformá-la para a cidadania e para a redução das desigualdades entre os indivíduos, essa proposta ainda não atingiu seus objetivos (MAGALHÃES, 2004). As razões para isso estão relacionadas diretamente à complexidade, pois existe

um quadro complexo que inclui questões de responsabilização na relação entre construir e aplicar conhecimentos; de representações do que é ensinar e aprender em contextos particulares; de identidades de professor e de aluno; de discursos valorizados, desacreditados ou marginalizados no contexto escolar e de diferenças culturais e sociais nos diversos contextos de ação (MAGALHÃES, 2004, p. 45-46).

Observando a complexidade que envolve a profissão-professor e os ambientes escolar e de sala de aula, é essencial promover oportunidades para que os professores em formação inicial e/ou contínua exercitem o pensamento crítico-reflexivo. Nesse sentido, a P-A de Barbier (2007), por ter em seu cerne a teoria do pensamento complexo de Morin (2011), apresenta-se como uma excelente contribuição para os processos de formação e de transformação de professores.

A complexidade é um elemento que faz parte da organização do mundo real. Embora se faça um recorte de alguma realidade para a realização de uma pesquisa, é importante reconhecer que a parte recortada apresenta características do todo. Isto significa dizer que a sociedade e o indivíduo exercem sobre e entre si forças de ação que contribuem para a evolução da complexidade (MORIN, 2011). De acordo com o autor, o mundo é concebido como um sistema aberto. Diante disso, o desenvolvimento da ideia de complexidade ocorreu no sentido de ir contra uma concepção clarificada, simples e reduzida da realidade. A esse respeito, Morin (2011, p. 35) indaga:

O que é a complexidade? À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades. De fato, todo sistema auto-organizador (vivo), mesmo o mais simples, combina um número muito grande de unidades da ordem de bilhões, seja de moléculas numa célula, seja de células no organismo [...] Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações, que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (MORIN, 2011, pp. 34-35).

Destarte, a complexidade constitui-se a partir das incertezas dos limites dos fenômenos do mundo e do entendimento do ser humano. A ideia de incerteza e de autorreferência passa a integrar a relação entre o sujeito e o objeto, este que traz em si um princípio crítico e autorreflexivo. É por isso que o pesquisador, após essa abertura epistemológica, passa a perceber a contradição e a ambiguidade como integrantes da ciência, e a lidar com a imprecisão dos fenômenos.

A visão multidimensional e não-simplificadora da realidade tem no pensamento complexo uma possibilidade de tirar o ser humano do seu estado de cegueira frente a realidade, lhe permitindo reorganizar a partir do caos, a realidade.

Ao dizer que o sujeito é aquele que se coloca no centro do seu próprio mundo, o que lhe possibilita ter autonomia sobre a multidimensionalidade do real, Morin (2011) explica que, na perspectiva da complexidade, é impossível a esse sujeito ter certeza de tudo no mundo. O ser humano, através do exercício de sua racionalidade, está constantemente dialogando com a complexidade do real.

Conforme Morin (2011), a complexidade é dominada por três princípios fundamentais, a saber: o *princípio dialógico*, que considera duas lógicas contraditórias para explicar algum fenômeno; o *princípio de recursão organizacional*, que sustenta o fenômeno complexo como produto e também produtor de sua existência, ou seja, ao mesmo tempo em que os indivíduos

produzem a sociedade pela interação, a sociedade também age sobre eles retroativamente; o *princípio hologramático*, o qual explica que a parte está no todo e o todo está na parte, ou seja, como fala Barbier (2007, p. 91), “o todo enquanto todo, do qual fazemos parte, está presente em nosso espírito.” Isso explica a impossibilidade de o pesquisador não se implicar ao realizar sua P-A. A esse respeito, Barbier (op. cit.) reverbera que

Para o pesquisador em pesquisa-ação, o fato de aceitar o paradigma da complexidade impõe uma visão sistêmica aberta. Ele deve combinar a organização, a informação, a energia, a retroação, as fontes, os produtos e os fluxos, *input* e *output*, do sistema, sem fechar-se numa – clausura – para onde o leva geralmente seu espírito teórico (BARBIER, 2007, p. 91).

Partindo dessa discussão, ao se propor fazer P-A, o pesquisador deve observar e analisar a realidade pesquisada a partir da concepção defendida pela teoria sistêmica, que determina que todos os elementos, desde o átomo até a galáxia, estão interligados em um mesmo sistema. Isso implica a necessidade de o pesquisador em P-A ter uma visão holística e mais aberta sobre si e sobre o objeto de sua investigação.

Ao me constituir como o pesquisador responsável e envolvido na realização da P-A com as professoras participantes, procuramos adotar uma abordagem o mais dialógica possível, permitindo que elas pudessem atuar de maneira colaborativa na construção do conhecimento e na transformação das suas identidades e práticas como profissionais professoras de línguas.

### **3.3 Cenário da pesquisa**

O desenvolvimento da P-A se deu em um curso temático intitulado *Formação crítico-reflexiva de professores de línguas mediada por filmes sobre professores*, o qual foi oferecido de março a junho do primeiro semestre de 2014, pelo Programa Permanente de extensão UnB Idiomas (PPE UnB Idiomas). À maneira do trabalho já realizado por Mayrink (2007), referente ao uso de filmes para a promoção da prática crítico-reflexiva na formação de professores, foi adotada como uma das orientações metodológicas deste curso a Abordagem Baseada nas Artes (*Arts-based approach*, DIAMOND, 1998, TELLES, 2004, 2006). Nessa abordagem, criam-se oportunidades através de técnicas artísticas, para que o professor possa obter significações acerca da sua profissão, bem como das experiências que desta são decorrentes. Tendo em vista que o cinema é uma arte, a metodologia em questão dialoga

adequadamente com a proposta do curso temático, pois o filme funciona como um deflagrador da reflexão crítica.

O curso, cujas inscrições foram inicialmente direcionadas apenas a professores de LI (LE), alunos do curso de Letras-Inglês Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB) e de outras instituições, necessitou ter o seu público-alvo expandido, contemplando professores de línguas em geral, independentemente da instituição da qual faziam parte. Foram abertas 20 vagas para possíveis inscritos no curso, o qual teve suas atividades iniciadas na última semana do mês de março de 2014. É importante ressaltar que, apesar do número de oferta das vagas, seis inscrições foram feitas. Destas, apenas quatro participantes compareceram ao curso temático. Ao término da P-A, apenas duas professoras participantes permaneceram.

### 3.4 Caracterização das participantes

Por meio das informações coletadas através de uma Ficha de Identificação (APÊNDICE 2) entregue no primeiro encontro, a fim de se poder conhecer melhor as professoras participantes com as quais realizei esta P-A, foi possível traçar o perfil do grupo, o qual é composto por quatro participantes com idade que varia entre 19 e 30 anos. Dentre estas, duas são professoras de LI e duas de Língua Francesa (doravante LF), sendo que apenas Catarina e Adeline lecionam. Duas estão fazendo o seu primeiro curso de graduação, enquanto as outras já têm um antecedente acadêmico.

O quadro a seguir sintetiza idade, curso, instituição e antecedentes acadêmicos das professoras participantes. É importante explicar que o fato de haver apenas duas professoras identificadas por pseudônimos (Catarina e Adeline) e não por códigos no quadro, decorre do processo de fortalecimento de suas identidades no decorrer da P-A.

**Quadro 1.** Características das professoras participantes.

Identificação da Participante	Idade	Curso	Instituição	Antecedentes Acadêmicos
P1	19	Letras-Inglês (Licenciatura)	UnB	1º curso de graduação
P2	23	Letras-Francês (Bacharelado)	UnB	1º curso de graduação
Adeline	30	Letras-Francês (Licenciatura)	UnB	Graduada em Publicidade e Propaganda
Catarina	25	Letras-Inglês (Licenciatura)	Faculdade Evangélica de Brasília	Relações Internacionais e Gestão de Eventos (Inconclusos)

Na verdade, apesar de ter sido solicitado às professoras que escolhessem um nome fictício no primeiro dia de encontro do curso temático, nenhuma delas o fez. Tendo em vista que P1 e P2 não permaneceram até o final do curso, esse fortalecimento identitário que também poderia ter refletido na escolha de um nome fictício para elas não ocorreu.

Após traçar esse breve perfil das participantes, apresentamos, a seguir, o período referente à coleta de dados.

### **3.5 Período de coleta de dados**

A P-A foi realizada no decorrer de 10 semanas, durante os meses de março, abril, maio e junho de 2014, somando 20 h/a. As semanas de encontro, apesar de terem sido inicialmente agendadas consecutivamente, tiveram que ser alteradas devido a impossibilidades minhas de comparecer a Brasília-DF por motivos pessoais, ou devido a alguns feriados ocorridos nas datas agendadas. O grupo de participantes se reuniu às sextas-feiras, das 10:00h às 12:00h, ou seja, durante 02 horas/aula.

O período de dez semanas justifica-se pelo fato de que a P-A, como pertencente ao paradigma qualitativo-interpretativista, está mais interessada no processo e não no resultado. Além disso, os atores da pesquisa tiveram mais tempo para se conhecerem, trocarem experiências, desenvolverem a afetividade e a sensibilidade entre si, algo que é de suma importância ao se fazer P-A.

### **3.6 A questão da ética na pesquisa-ação**

Algumas exigências são feitas ao pesquisador e aos atores que pretendem se engajar numa proposta de investigação que tenha a P-A como metodologia. Dentre elas, pode-se mencionar o caráter implicativo e de parceria.

É pertinente notar que, apesar de a P-A ser subjetiva, flexível e não possuir um dispositivo que permita o controle das hipóteses, da experimentação e dos resultados, ela não é diferente de outros tipos de pesquisa quando se considera os aspectos éticos. Estes são essenciais para que se possa preservar a integridade dos envolvidos no processo da P-A, o qual se constitui como um sistema aberto e subjetivo, mas que também tem algumas regras a serem seguidas.



Embora os envolvidos na P-A tornem-se parceiros e até amigos, o pesquisador, como um condutor da investigação, deve ter bem definidos os objetivos que a sua pesquisa pretende atingir, pois ela é científica. O papel do pesquisador na P-A é “assegurar a abertura da pesquisa-ação não só dentro do respeito aos valores éticos, como também dentro do contexto e dos ritmos próprios a cada parceiro, com o intuito de permitir a participação de todos e a emancipação de cada um” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 137). Dessa forma, foi possível que os envolvidos negociassem a construção e a ressignificação do conhecimento.

O fato de a P-A ser flexível e permitir alterar as escolhas metodológicas ao longo de seu desenvolvimento implicou ter em mente que as mudanças, mesmo pequenas, que eu como pesquisador-participante tenha podido fazer emergencialmente, poderiam afetar também outras pessoas. Portanto, ao comparar o fazer científico da medicina e da área de educação na universidade, Tripp (2005, pp. 455-456) ressalta que:

Problema fundamental para os que fazem pesquisa-ação na universidade é que poucas vezes eles obedecem aos padrões de pesquisa médica comumente aplicados. [...] Minha posição é que a diretriz ética geral deve ser incorporada a qualquer projeto de pesquisa-ação desde o início e que nenhum pesquisador ou outro participante jamais empreenda uma atividade que prejudique outro participante sem que este tenha conhecimento e dê seu consentimento (TRIPP, 2005, pp. 455-456).

A fim de seguir os princípios éticos discutidos, os quais fornecem maior credibilidade e caráter acadêmico-científico à pesquisa, este projeto assegurou a identidade dos atores participantes, os quais se voluntariaram a participar das atividades propostas, bem como no fornecimento de informações pessoais e ideológicas. Tendo em vista que de alguma maneira as informações fornecidas precisaram ser identificadas para a análise dos dados, utilizei códigos e pseudônimos para identificar os participantes. Em hipótese alguma, ainda que tenha havido vontade das participantes, os seus nomes verdadeiros foram utilizados no texto da dissertação. Para me resguardar de quaisquer problemas ou implicações no decorrer da aplicação da pesquisa, pedi às participantes que assinassem um Termo de Consentimento Livre (APÊNDICE 3), por meio do qual elas reconheciam ter ciência da responsabilidade quanto ao fornecimento de informações.

### **3.7 Instrumentos de coleta de dados**

Segundo Barbier (2007), os instrumentos de coleta e de análise de dados utilizados na realização da P-A não são novos, mas sim tradicionais. A diferença está na ressignificação

que lhes é dada, pois são abordados numa perspectiva mais interativa e implicativa. Entretanto, deve-se pensar na possibilidade de flexibilidade em relação à escolha dos instrumentos, pois na P-A o processo “desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores” (BARBIER, 2007, p. 56).

O aspecto ‘flexibilização’ na P-A é explicado por Barbier (2007) através da metáfora da abordagem em espiral, a qual demanda que o pesquisador esteja permanentemente avaliando, reavaliando e refletindo sobre suas ações anteriores e posteriores ao início da pesquisa.

Visando promover um maior dinamismo e coletividade no desenvolvimento da P-A, os instrumentos de coleta de dados foram selecionados, a fim de possibilitar uma avaliação coletiva de etapas anteriores por parte dos participantes.

Diante disso, os dados foram coletados em um momento inicial, através da aplicação de uma Ficha de Identificação no primeiro encontro do curso. Em seguida, as informações foram verbalizadas para se promover uma maior interação. O pesquisador também conversou com as participantes para definirem como o curso seria desenvolvido (THIOLLENT, 2011), quais as expectativas delas em relação ao curso, as representações que elas já tinham sobre a identidade profissional de professor de línguas e um levantamento de filmes que elas já conheciam e que retratam o dia-a-dia da profissão-professor. Essa conversa inicial com as participantes foi fundamental, pois a P-A recorre às diferenças de subjetividade. Nesse sentido, El Andaloussi (2004, p. 137) considera que “a escolha do assunto, os métodos e as hipóteses que o pesquisador elabora no início só podem compor um anteprojeto que, uma vez negociado com os atores, podem tomar rumo bem diferente.”

A Entrevista Focalizada<sup>32</sup> (FLICK, 2009) foi desenvolvida no sétimo encontro do curso temático, com o objetivo de se estudar o impacto que a sessão de visionamento integral do filme *O Substituto* (2011) teve sobre as professoras participantes.

Observando que para Liberali; Magalhães; Romero (2003) e Liberali (2004) os diários reflexivos e as sessões reflexivas são gêneros discursivos aplicados à reflexão do professor, também foi solicitado às professoras participantes que fizessem diariamente, após os encontros, a escrita de um diário reflexivo (de bordo)<sup>33</sup> (BARBIER, 2007). Essa prática possibilitou às participantes registrar e refletir sobre o desenvolvimento do curso. Entretanto,

---

<sup>32</sup> Com base em Thiollent (2011, p. 73), também é classificada como entrevista coletiva. Ver Apêndice 4.

<sup>33</sup> Usamos os termos “diário reflexivo” e “de bordo” intercambiavelmente.

ao longo da P-A, nem todas as participantes sentiram-se motivadas a escrevê-lo, de modo que apenas duas professoras fizeram suas reflexões nesse instrumento.

Diariamente, fiz a escrita do meu diário de itinerância, a fim de exercitar minha reflexão crítica imediatamente após os encontros. Tendo em vista a rapidez dos acontecimentos, conforme sugere Barbier (2007), realizei algumas gravações em vídeo, expondo as minhas percepções imediatamente após um dos encontros, pois a filmadora era o recurso de gravação mais adequado que tinha disponível naquele momento.

Com base na teoria de sequência didática<sup>34</sup> proposta por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) e esclarecida por Cristóvão (2009), foram aplicadas algumas sequências didáticas<sup>35</sup> com cenas de filmes e com um filme exibido integralmente. Nesse caso, o gênero discursivo ‘filme’ passou a se constituir como um instrumento de promoção da reflexão crítica sobre as identidades de professores presentes nos filmes assistidos, bem como aquelas dos discursos das participantes e da sociedade. No decorrer do desenvolvimento das sequências didáticas, foram realizadas algumas sessões de visionamento dos filmes<sup>36</sup> previamente escolhidos e de outros que se fizeram pertinentes. De antemão, tinham sido selecionados seis, a saber:

- *Sociedade dos Poetas Mortos* (Dead Poets Society, 1989);
- *Mentes Perigosas* (Dangerous Minds, 1995);
- *Bossa Nova* (2000);
- *Escritores da Liberdade* (Freedom Writers, 2007);
- *O Substituto* (Detachment, 2011);
- *Adorável Professora* (The English Teacher, 2013).

Inicialmente, tendo em vista que a P-A tinha sido pensada apenas para um público-alvo composto por professores de LI, foram selecionados os filmes supracitados, cujos personagens principais são professores e professoras dessa língua. Entretanto, em consideração ao fato de que o grupo de participantes que se inscreveu no curso ter sido

---

<sup>34</sup> Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Aproveitamos para inserir o gênero “filme” (COSTA, 2009, p. 112) no leque de possibilidades de gêneros discursivos de se trabalhar na formação de professores de línguas.

<sup>35</sup> A estrutura da sequência didática utilizada no curso temático foi proposta pelo Grupo de Estudos em Didática de Língua Estrangeira – GEDLE (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0524323240846821>), coordenado pela professora Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis.

<sup>36</sup>As fichas técnicas e as sinopses dos filmes encontram-se no Apêndice 5.

composto por duas professoras de LI e duas de LF, tornou-se necessário inserir no curso alguns outros filmes<sup>37</sup> que apresentassem personagens “professores de Francês”, bem como de outras línguas, conforme as sugestões das professoras participantes. Das duas professoras de Francês, apenas uma sugeriu dois filmes, a saber: *Entre os Muros da Escola* (Entre les Murs, 2009) e *O Pequeno Nicolau* (Le Petit Nicolas, 2009). Outro filme em Francês que pensei em usar foi *Os Incompreendidos* (Les Quatre Cents Coups, 1959). No caso das professoras de Inglês, também apenas uma sugeriu um filme: *Como Estrelas na Terra, Toda Criança é Especial* (Taare Zameen Par, 2007). De acordo com o processo de desenvolvimento do curso temático, observando as possibilidades de tempo, dos filmes sugeridos, apenas *Entre os Muros da Escola* (Entre les Murs, 2009) teve uma de suas sequências exibidas no nono encontro do curso temático. O filme *Mentes Perigosas* (Dangerous Minds, 1995), o qual tinha sido previamente selecionado por mim, também não foi utilizado. Entretanto, optei por exibir no nono encontro o curta-metragem *Pierre* (2008), produzido pelo laboratório de audiovisual da Faculdade de Educação da UnB, como resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida por Barcelos (2010). O objetivo de utilização desse curta-metragem foi o fato de eu ter escolhido usar o seu roteiro para explicar às professoras um pouco de como a linguagem do cinema se constituía a partir da escrita de um roteiro cinematográfico, assim como de outros elementos como os planos cinematográficos. Após a leitura do roteiro, foi feita a exibição do filme. Isso foi relevante porque as professoras participantes da P-A tiveram que, como resultado do desenvolvimento da sequência didática sobre o gênero discursivo “filme”, produzir um vídeo curta-metragem falando de si.

Os encontros, realizados em 10 dias, foram registrados em vídeo, a fim de que eu pudesse ter um olhar analítico de maior alcance no que tange à interação de si com as professoras participantes. Essas gravações apresentaram-se bastante pertinentes, pois as sessões de reflexão que eram realizadas após a assistência a uma sequência de filmes ou após a leitura de um texto teórico revelaram muitos aspectos que corroboraram a transformação e a ressignificação pelas quais passaram as professoras participantes. No último encontro, apliquei um Questionário Final de Avaliação (APÊNDICE 7) e desenvolvi uma Entrevista Final de Reflexão (APÊNDICE 8), a qual foi registrada também em vídeo, referente a todo o processo desenvolvido no curso temático. Esses instrumentos tiveram como propósito possibilitar ao pesquisador perceber, no discurso das professoras participantes, como as experiências tidas ao longo do curso influenciaram a ressignificação de suas identidades

---

<sup>37</sup> Ver fichas técnicas e sinopses desses filmes no Apêndice 6.

peçoais e profissionais. No Quadro 02 a seguir, estão dispostos e descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

**Quadro 02.** Instrumentos de coleta de dados

	Instrumentos de coleta de dados	Código	Descrição	Forma de uso
1	Ficha de identificação	FI	Possibilita conhecer melhor os participantes.	Utilizada para que os participantes identificassem suas expectativas e desejos quanto ao curso temático.
2	Entrevista focalizada (coletiva)	EF	Permite estudar o impacto que um estímulo uniforme (filme, etc.), tem sobre determinado grupo através da utilização de um guia de entrevista.*	Utilizada para colher as impressões dos participantes após a sessão de visionamento integral do filme <i>O Substituto</i> .
3	Entrevista final de reflexão sobre o curso temático	EFR	Possibilita aos participantes refletirem acerca do percurso de transformação ocorrido no curso temático.	Realizada para verificar as transformações ocorridas no discurso das participantes a respeito de suas identidades.
4	Diário de bordo/reflexivo	DB	Instrumento a ser utilizado pelos participantes (professores em formação) com o propósito de registrar suas impressões pessoais e diárias sobre o processo do curso, bem como suas experiências no processo de formação inicial e/ou contínua.	Utilizada para fornecer ao pesquisador um <i>feedback</i> por parte dos participantes em relação à maneira como eles perceberam o processo de formação mediado por filmes em cada encontro.
5	Diário de itinerância	DI	Utilizado pelo pesquisador. Possui um caráter pessoal e íntimo. Apesar disso, algumas partes podem vir a ser publicadas, desde que estas sejam selecionadas com cuidado, respeitando os envolvidos na pesquisa.**	O pesquisador registra quaisquer sensações, impressões, pensamentos e críticas sobre algo observado no cotidiano.
6	Questionário final de avaliação do curso temático.	QFA	Utilizado para registrar por escrito as percepções sobre as experiências tidas no curso temático.	As participantes refletem e registram por escrito as percepções avaliativas sobre o curso temático.
7	Gravações em vídeo	GV	Técnica de registro em material midiático de áudio e vídeo de quaisquer momentos dos encontros a serem realizados no curso.	Utilizadas para gravar todos os encontros previstos.
8	Produções de vídeos curtos por parte das professoras.	PVC	Vídeos curtos produzidos com o objetivo de se identificarem as representações identitárias da profissão 'professor de línguas' contidas no discurso dos futuros professores.	Os professores produziram vídeos curtos sobre suas representações da profissão 'professor de línguas' como produção final das sequências didáticas.

\*Cf. Flick, 2009, p. 144.

\*\* Criado por Barbier (2007).

### **3.8 Procedimentos para análise dos dados**

Após a coleta, os dados foram transcritos, categorizados e analisados a partir da triangulação, a qual objetiva superar os limites impostos pela utilização de um único método, combinando diversos destes, dando-lhes igual relevância. Flick (2009) considera que a triangulação

[...] pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos. Fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento (FLICK, 2009, p. 362).

As considerações de Flick (2009) deixam clara a pertinência da pesquisa qualitativa, pois os resultados obtidos não precisam ser validados pela triangulação, mas ampliados. O fato de terem sido escolhidos diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados para a investigação permite ter diferentes fontes de dados. Triangular esses dados é uma forma de se construir o conhecimento com base na observação e análise de informações oriundas de perspectivas diversificadas.

Observando que a P-A tem uma responsabilidade social, no sentido de dar um retorno, ou seja, informar à comunidade os resultados obtidos, pretendemos possibilitar esse acesso por meio da publicação de artigos em livros e periódicos.

### **3.9 Os encontros do curso temático**

Nesta seção, são tecidas algumas considerações a respeito das impressões registradas no diário de itinerância<sup>38</sup>. A descrição dos encontros, o relato das atividades desenvolvidas, bem como a relação que foi estabelecida entre o pesquisador e as professoras participantes da P-A foram registrados em ordem cronológica. Antes de iniciarmos a descrição dos encontros, é importante observarmos, no quadro a seguir, a programação das atividades dos encontros e como estas foram concretizadas no decorrer do curso. Embora possam ter sido planejadas de determinada maneira, houve atividades que foram modificadas ou até mesmo tiveram o seu dia de aplicação alterado por questões de viabilidade de tempo e de relevância para a discussão prevista para cada encontro.

---

<sup>38</sup> O instrumento de coleta de dados “Diário de Itinerância” está descrito no Quadro 2.

**Quadro 3. Programação geral dos encontros**

Encontro	Dia	Objetivo Inicial	O que de fato ocorreu
1	28/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o curso;</li> <li>- Dialogar com os participantes acerca da organização do curso;</li> <li>- Traçar o perfil do grupo: aplicação da Ficha de Identificação;</li> <li>- Conversar com os participantes sobre suas experiências, motivações e expectativas em relação ao curso;</li> <li>- Perguntar aos participantes quais temas acerca da formação de professores de línguas eles consideram importantes para se discutir no curso;</li> <li>- Apresentar brevemente o gênero “diário reflexivo” (slides);</li> <li>- Solicitar a escrita do diário reflexivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Ficha de Identificação;</li> <li>- Apresentação pessoal e profissional às participantes;</li> <li>- Conversa com as participantes sobre suas experiências pessoais e profissionais, motivações e expectativas em relação ao curso temático;</li> <li>- Levantamento dos temas que as participantes tinham interesse em discutir;</li> <li>- Breve apresentação oral do gênero discursivo “diário reflexivo”;</li> <li>- Solicitação da escrita do diário reflexivo em casa.</li> </ul>
2	04/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma sequência didática com o gênero discursivo “Diário Reflexivo”;</li> <li>- Assistir a uma cena do filme <i>Bossa Nova</i> e, em seguida, produzir um diário reflexivo, observando as ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir;</li> <li>- Discutir coletivamente acerca dos elementos linguístico-discursivos do gênero;</li> <li>- Pedir aos participantes que façam a leitura prévia dos textos <i>O professor reflexivo: construindo uma crítica</i> (Pimenta, 2002) e <i>Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva</i> (Perrenoud, 2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Sequência Didática I sobre o gênero discursivo “Diário reflexivo”;</li> <li>- Apresentação e discussão das ações do descrever, informar, confrontar e reconstruir;</li> <li>- Assistência à cena do filme <i>Bossa Nova</i>;</li> <li>- Realização das ações através da escrita do diário reflexivo com base na cena assistida;</li> <li>- Comentários e reflexões sobre a atividade realizada.</li> </ul>
3	11/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar e discutir a Atividade I – Termômetro, com o objetivo de dialogar com os participantes acerca de suas experiências de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira;</li> <li>- Atividade II – Reflexões sobre o self;</li> <li>- Assistência a algumas cenas do filme <i>Sociedade dos Poetas Mortos</i>, mostrando diferentes tipos de professores ministrando aulas;</li> <li>- Realizar discussão coletiva a partir da pergunta <i>Por que decidi ser professor de Línguas?</i>;</li> <li>- Identificar as características positivas e negativas do professor Keating, protagonista do filme <i>Sociedade dos Poetas Mortos</i>;</li> <li>- Pedir aos participantes que identifiquem características que eles gostariam e não gostariam de ter como professores de Línguas. Os participantes deveriam usar adjetivos e justificar as respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação da Atividade do Termômetro;</li> <li>- Desenvolvimento da Atividade “Reflexões sobre o Self”;</li> <li>- Assistência a algumas cenas do filme <i>Sociedade dos Poetas Mortos</i>, mostrando diferentes tipos de professores ministrando aulas;</li> </ul>
4	02/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar a Sequência didática com o gênero discursivo “filme”, utilizando o longa-metragem <i>O Substituto</i> (Sequência Didática II);</li> <li>- Exibir integralmente o filme <i>O Substituto</i>;</li> <li>- Entregar a Atividade III – O Professor Reflexivo, com questões relacionando o filme aos textos de Perrenoud (2002) e Pimenta (2002);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exibição integral do filme <i>O Substituto</i>;</li> <li>- A Atividade III não foi entregue previamente.</li> </ul>

5	09/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar a Sequência didática II com o gênero discursivo “filme”;</li> <li>- Discutir os textos: <i>O professor reflexivo: construindo uma crítica</i> (Pimenta, 2002) e <i>Da reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva</i> (Perrenoud, 2002), relacionando-os com o filme, observando a crise de identidade profissional do professor de línguas (slides);</li> <li>- Discutir a Atividade III – O Professor Reflexivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da Sequência Didática II;</li> <li>- Discussão dos textos: <i>O professor reflexivo: construindo uma crítica</i> (Pimenta, 2002) e o livro <i>Cruzando as fronteiras do discurso educacional</i> de Giroux (1999);</li> <li>- Início da discussão da Atividade III.</li> </ul>
6	16/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar a sequência didática com o gênero discursivo “filme”;</li> <li>- Comentar os filmes e resenhas selecionados pelos participantes;</li> <li>- Realizar a leitura de imagens (cenas do filme) na perspectiva do letramento crítico e visual (BAMFORD, 2013);</li> <li>- Desenvolver com os participantes uma Entrevista Focalizada/Focalizada (FLICK, 2009), guiada por algumas perguntas previamente elaboradas; com o objetivo de se observar o impacto que a exibição integral do filme <i>O Substituto</i> teve sobre os participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuação da sequência didática com o gênero discursivo “filme”;</li> <li>- Retomada da discussão da Atividade III – O Professor Reflexivo;</li> <li>- Leitura de imagens (cenas do filme <i>O Substituto</i>) na perspectiva do letramento crítico e visual (BAMFORD, 2013).</li> </ul>
7	23/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuar a sequência didática com o gênero discursivo “filme”;</li> <li>- Desenvolver uma atividade a partir de cenas (imagens) e <i>storyboards</i> do filme <i>O Substituto</i> e solicitar aos participantes que comecem a pensar sobre a confecção dos vídeos referentes às suas representações identitárias da profissão professor de línguas;</li> <li>- Os participantes podem criar um argumento e, em seguida, um roteiro para o vídeo a ser produzido;</li> <li>- Socialização verbalizada das ideias para o argumento (<i>Quais são as identidades de professores que os participantes pretendem representar no vídeo a ser produzido?</i>);</li> <li>- Término da sequência didática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização da Entrevista Focalizada/Coletiva;</li> <li>- Solicitação às professoras para que começassem a pensar na confecção de um vídeo sobre sua identidade de professora;</li> <li>- Apresentação de alguns elementos da linguagem cinematográfica como o roteiro, a montagem e os planos cinematográficos;</li> <li>- Apreciação do roteiro do filme Pierre (2008) produzido pela FE/UnB;</li> <li>-Elaboração de um argumento para o vídeo por parte da professora;</li> </ul>
8	30/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma aula expositiva dialogada (slides) a fim de se discutirem os conceitos de identidade social, alteridade, diferença (HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), relacionando-os com o ensino-aprendizagem de línguas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013);</li> <li>- Exibir cenas do filme <i>Bossa Nova</i> relacionando-as à identidade profissional do professor de línguas no Brasil, observando os construtos de falante nativo/estrangeiro, as representações que a sociedade faz deles, os discursos das escolas públicas e particulares de línguas, além da questão de o profissional de línguas ser um professor ou um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma aula expositiva dialogada (slides) a fim de se discutirem os conceitos de identidade social, alteridade, diferença (HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000), relacionando-os com o ensino-aprendizagem de línguas (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013);</li> <li>- Apresentação e discussão do texto <i>Currículo de Hollywood:</i></li> </ul>



		instrutor.	<i>quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora</i> , de Dalton (1996).
9	06/06	- Apresentar e discutir os vídeos produzidos pelo grupo.	- Retomada da discussão do texto <i>Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora</i> , de Dalton (1996);
10	13/06	- Promover uma dinâmica de avaliação final do curso através de Questionário; - Realizar um diálogo com os participantes sobre o impacto e as contribuições do curso sobre sua identidade profissional e sobre sua prática como professores de línguas; - Solicitar aos participantes que escrevam o diário reflexivo do último encontro e o entreguem no término das atividades. Eles devem avaliar o curso quanto ao alcance de suas expectativas, cumprimento dos objetivos, as atividades realizadas (discussões, assistência a filmes, escrita de diários reflexivos, leituras), a contribuição dos filmes como mediadores da reflexão crítica na formação inicial e a atuação e papel de contribuição do professor-pesquisador durante o curso.	- Exibição de sequências dos filmes <i>Adorável Professora</i> (The EnglishTeacher, 2013) e <i>Escritores da Liberdade</i> (FreedomWriters, 2007); - Discussão rápida sobre as sequências; - Aplicação de um Questionário Final de Avaliação do Curso Temático; - Realização de uma Entrevista Final de Reflexão sobre o Curso Temático.

### 3.9.1 Primeiro Encontro

No primeiro encontro, eu estava um pouco ansioso em relação à possibilidade de os participantes não comparecerem e à impressão, positiva ou negativa, que eles poderiam ter sobre a minha pessoa como profissional professor de línguas e sobre as escolhas feitas para a condução do curso. Essa ansiedade não se devia à minha falta de experiência em ministrar aulas, mas estava associada a um sentimento normal, que acredito atingir qualquer pessoa que vá estabelecer um primeiro contato com um grupo até então desconhecido. Ao chegar à sala previamente reservada, encontrei uma participante esperando. Logo, outra participante chegou e adentrou o espaço. Tendo em vista que o número de inscritos para o curso somava um total de seis professores participantes, resolvi esperar mais um pouco para dar início às atividades de apresentações pessoais e da proposta de trabalho. Estiveram presentes quatro participantes, as quais, inicialmente, pareceram estar bastante interessadas em ressignificar suas identidades, bem como desenvolver saberes e práticas necessárias à sua formação como professoras de línguas.

Apresentei-me às participantes, falando das minhas origens e das minhas experiências profissionais, tanto como professor de línguas em fundações, escolas de idiomas e também em um curso de graduação em Letras-Inglês oferecido por uma universidade. Relatei sobre a minha relação de amor pelo cinema, desde os tempos da adolescência, época na qual fui muitas vezes proibido de ver filmes por minha mãe evangélica. Penso que a vontade de assistir aos filmes naquela fase da vida significava uma possibilidade de me libertar de alguns aprisionamentos decorrentes das doutrinas impostas pela igreja e pela sociedade. Assim, nesse primeiro momento, expus minha vontade de construir as reflexões com as participantes, ao longo do curso, numa perspectiva mais dialógica de linguagem, no sentido de que os filmes e sequências aos quais iríamos assistir pudessem funcionar como deflagradores da reflexão crítica, a qual é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor de línguas. Após isso, disponibilizei às professoras participantes o Termo de Consentimento Livre (APÊNDICE 3), bem como a Ficha de Identificação (APÊNDICE 2), para que fossem preenchidos. Este último instrumento possibilitou sistematizar as seguintes informações, as quais consideramos mais relevantes para serem expostas neste estudo.

**Quadro 4.** Dados coletados por meio da ficha de identificação

<b>Por que você escolheu ser professora da língua que você ensina?</b>	
Adeline	<i>“Escolhi ser professora de francês porque era um sonho. Depois virou uma paixão. Gosto do contato com os alunos. Gosto de estudar e aprender.”</i>
Catarina	<i>“Pela facilidade do aprendizado, aproveitei a viagem e a licenciatura.”</i>
P1	<i>“É uma profissão com que me identifico e que eu acho importante no mundo globalizado em que as pessoas têm que interagir”.</i>
P2	<i>“Não sei se vou seguir a carreira de professora, mas acho que o que me desperta interesse pela área do ensino é o fato de ser algo sempre desafiador e que pode transformar as visões de língua, sociedade, mundo de alunos e professores.”</i>
<b>Que tipo de dificuldade você encontra ou imagina encontrar em sua atuação como professor de línguas?</b>	
Adeline	<i>“A minha maior dificuldade é receber um salário que me sustente. Outro problema é trabalhar em uma instituição que valoriza o professor.”</i>
Catarina	<i>“Barreiras de aprendizagem por ser (LE).”</i>
P1	<i>“Na relação com o aluno, na metodologia.”</i>
P2	<i>“Fazer os alunos ficarem confiantes em si mesmos para usar a LE e fazê-los superarem experiências ruins por que já tenham passado.”</i>
<b>Qual o papel do cinema e dos filmes para a formação dos professores de línguas?</b>	
Adeline	<i>“O papel é mostrar outras realidades aos professores e ao mesmo tempo mostrar que certos desafios são universais. Também podemos encontrar soluções e ânimo.”</i>
Catarina	<i>“Importantíssimo, mais um meio de aprendizado.”</i>
P1	<i>“Mostrar uma visão diferenciada, talvez sugerir meios de interação, mostrar o aluno.”</i>
P2	<i>“Acho que a maior contribuição que o cinema pode oferecer é um material interessante a ser pensado, discutido, analisado.”</i>
<b>Os professores que você teve em sua formação docente costumavam usar os filmes como deflagradores da reflexão sobre algum tema relativo à formação de professores?</b>	
Adeline	<i>“Sim”</i>
Catarina	<i>“Não”</i>
P1	<i>“Não”</i>
P2	<i>“Não”</i>

<b>Quais temas acerca da formação de professores você gostaria de discutir no curso?</b>	
Adeline	<i>“Gostaria de discutir como usar melhor a ferramenta filme.”</i>
Catarina	<i>“Postura, até onde ir como profissional.”</i>
P1	<i>“Lidar com a dificuldade de aprendizagem do aluno, com questões individuais e reais.”</i>
P2	<i>“Estereótipos de professores, a relação professor-aluno, a existência ou não de uma padrão nos filmes que retratam professores.”</i>
<b>O que o (a) motivou a matricular-se neste curso?</b>	
Adeline	<i>“Adoro trabalhar com filmes e gostaria de trabalhar com cinema. Além de fazer parte do meu PIBIC.”</i>
Catarina	<i>“Conhecimento para aplicar em sala de aula.”</i>
P1	<i>“Necessidade de conhecer mais sobre a profissão, conhecer outra metodologia, outro recurso de ensino.”</i>
P2	<i>“Inicialmente só o fato de ter cinema como um dos objetos de estudo, mas quando vi que o público-alvo eram licenciandos em Inglês, achei que não pudesse participar. Porém, a prof.<sup>a</sup> Glória me recomendou fazê-lo para fazer um estudo de caso do curso na minha monografia e eu adorei a ideia!”</i>
<b>Quais são suas expectativas em relação a este curso?</b>	
Adeline	<i>“As minhas expectativas são: um curso dinâmico que renova ou transmita conhecimento para aperfeiçoar minha capacitação.”</i>
Catarina	<i>“As melhores, que em seu término terei mais ferramentas para entrar em uma sala de aula.”</i>
P1	<i>“Acréscimo de uma dinâmica diferente, ter noções sobre a profissão.”</i>
P2	<i>“Conhecer como filmes podem ser usados em sala de aula e discutir temas relacionados ao ensino-aprendizagem.”</i>
<b>De que maneira este curso poderá contribuir com a sua formação profissional?</b>	
Adeline	<i>“Com teorias e práticas. Conversas. Exemplos.”</i>
Catarina	<i>“Mostrando em discussões com o professor e os colegas de curso as vertentes da sala de aula.”</i>
P1	<i>“Possibilitando mais experiências.”</i>
P2	<i>“Trazendo discussões sobre o ensino, conhecendo diferentes opiniões e abordagens.”</i>

Em seguida, foram iniciadas as apresentações das professoras participantes, com os respectivos relatos acerca de suas experiências pessoais e profissionais. O gosto pelo cinema, pela assistência a filmes e pelo estabelecimento de sua relação com a educação foi compartilhado pelas professoras que, no decorrer da conversa, deixaram vir à tona suas escolhas pela docência de línguas, suas angústias e frustrações sobre a profissão. Além disso, elas indicaram que gostariam de discutir temas, como a crise de identidade da profissão e as possibilidades metodológicas de trabalho com filmes em sala de aula de línguas. No final do encontro, esclareci que eu procuraria relacionar os temas sugeridos por elas com reflexões bakhtinianas, sobre a linguagem do cinema, Estudos Culturais, Construção de Identidades e Formação de Professores, sempre pautando numa perspectiva crítica. A seguir, são transcritas algumas declarações das professoras:

**Adeline (GV):** *“(...) eu acho muito interessante também trabalhar com filme em sala, só que eu acho que como já professora a gente tem que tomar muito cuidado porque às vezes alguns professores só passam filme só pra: “Ah, não quero dar aula, eu vou passar um filme”. Eu tô cansada. E os alunos percebem. Às vezes, em vez de trabalhar todo o filme, trabalhar, por parte.”*

**P2 (GV):** *“E também outra coisa que eu acho muito interessante de a gente analisar que é justamente essa questão da afetividade (...) e como o cinema pode despertar isso. É, como você discutir sequência*

*de filme, ou um filme, enfim, não sei, cada metodologia é diferente que você escolhe trabalhar, mas como isso desperta nos alunos vontade de participar, de usar a língua e de discutir expressões culturais e identitárias e tudo isso.”*

**P1 (GV):** *“(…) nunca tinha pensado nisso. Em cinema e filme com a educação. Então, eu quero saber como é que é isso.”*

**P2 (GV):** *“E daí assim, pensando na minha experiência como aluna né, justamente, os meus professores, eles costumavam trabalhar filme de uma maneira tão tosca mesmo. E tem tantas formas mais interessantes de você fazer né, trabalhar o cinema na educação e então, por isso que eu fiquei muito interessada no curso. Pra justamente ter ideias de como fazer isso.”*

**Catarina (GV):** *“Eu caí na área de Letras porque eu nem quis ser “Professora” (rindo) e todo mundo fala vai ser sofredora por quê? (...) Aí, por uma crise, acho que a crise, ela te motiva, ela muda sua vida. Porque numa crise de idade, assim, quando você sai meio que da adolescência e entra na fase adulta e crise de emprego também. (...) Então eu falei: “Ah, então eu vou dar uma viajada pra dar uma (...)”. E passei seis meses na Inglaterra e fui estudar Língua Inglesa. (...) Aí quando eu voltei eu falei gente como é que eu vou usar o que que eu aprendi (...). Eu falei ah, eu vou fazer letras. Aí, eu entrei num curso Licenciatura, me apaixonei (...)Então, assim, eu tô aqui mais pra aprender mesmo.”*

Acredito que, logo no primeiro encontro, consegui passar confiança às participantes acerca do meu trabalho com a formação de professores de línguas por meio do cinema. Durante a conversa inicial que tivemos, foi possível perceber que as quatro participantes estavam dispostas a se engajarem na proposta de reflexão crítica do nosso curso temático. De modo geral, após as apresentações que as participantes fizeram, me identifiquei com elas e acredito que elas também se sentiram bem à vontade comigo. Os excertos a seguir, extraídos do Diário de Bordo (DB), confirmam essa identificação recíproca:

**Adeline (DB):** *“(…) O professor Lauro parece ser um professor calmo. Achei ele bem simpático, aberto, animado, alguém que reflete bastante. A turma também me pareceu bem simpática, o que facilitou na hora de me apresentar quando fizemos a mesa redonda. Cada um se apresentou, falou sobre seu percurso acadêmico e profissional e também sobre as expectativas do curso. Eu fui a primeira. Acho que fiz bem em comentar sobre a minha crise profissional, fiz bem em me abrir porque percebi que muitos estão que nem eu. O meu problema não é o que quero fazer, eu amo a minha profissão! O que me incomoda e que é muito importante é a desvalorização do professor, o salário que me impede de viver nas condições que eu gostaria.”*

É pertinente salientar que, devido ao grupo ser formado por professoras de LI e LF, e por uma delas também atuar como professora de Língua Portuguesa (doravante LP), atentei-me para o fato de ser necessário expandir a proposta do curso para formação de professores de Línguas e não apenas ficar restrito à identidade de professores de LI, como havia planejado. Portanto, conseqüentemente, o nome do curso foi alterado, conforme já foi mencionado na introdução desse trabalho.

### 3.9.2 Segundo Encontro

Neste segundo encontro, apesar de toda a insegurança que eu ainda estava sentindo em relação ao curso, foi possível fazer com que as atividades se desenrolassem mais organizadamente.

O objetivo desse segundo encontro foi desenvolver a Sequência Didática I (APÊNDICE 9) sobre o gênero discursivo “Diário Reflexivo”. As participantes foram indagadas sobre o que elas já sabiam sobre o diário reflexivo. A partir dessa indagação, elas puderam pensar o gênero em questão, inicialmente, como um relato de eventos acontecidos. Em seguida, apresentei a organização linguístico-discursiva do gênero, bem como as perguntas norteadoras: O que fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a agir assim? Como posso agir diferentemente? Essas perguntas são decorrentes das ações do Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir, as quais fazem parte da proposta de reflexão crítica defendida por Smyth (1992) e Freire (1970/2013), conforme já foi elucidado no arcabouço teórico. Foi interessante notar que as participantes ficaram surpresas ao passar a conhecer a teoria que embasa a escrita do Diário Reflexivo.

Apenas as participantes P2 e Catarina estiveram presentes neste encontro, mas a primeira ficou muito calada, concordando com aquilo que eu falava e refletia. A partir dessa constatação, um dos meus objetivos passou a ser fazer com que ela se tornasse mais participativa nas aulas seguintes. Por outro lado, Catarina interagiu muito mais comigo, confrontando-se frequentemente. Acredito que pelo fato de Catarina ter mais experiência de vida, ou seja, ser mais velha e ter viajado mais, ela seja mais participativa. Outra questão que pode explicar isso é o fato de P2 cursar bacharelado e Catarina Licenciatura. Nesse sentido, as questões de ensino-aprendizagem, sala de aula e formação de professores podem soar mais próximas para esta do que para aquela. P2, desde o primeiro encontro, havia demonstrado ter tido dificuldades em cursar uma disciplina optativa da área de educação, a qual escolheu fazer, ainda que seu curso fosse habilitá-la como bacharel em LF.

**P2 (GV):** *“E eu: “Gente, eu não faço a menor idéia, eu não sei qual é a diferença dos dois e tal”. “E daí eu acabei escolhendo bacharelado. E durante o curso eu peguei como matéria optativa uma matéria de Educação. Mas gente, a experiência foi horrível. (...) Aí eu pensei, nossa eu fiz bem em escolher bacharelado porque as disciplinas de Educação são só sofrimento. Mas, em 2011, eu fiz um estágio como monitora de Inglês e eu gostei muito da experiência de sala de aula e como, de maneiras diferentes de fazer as pessoas aprenderem conteúdos diferentes, de tudo que você pode acrescentar na vida de uma pessoa. Nossa, isso é muito legal. E daí agora eu vou terminar o bacharelado e depois eu quero fazer licenciatura também.”*

A partir do relato de P2, é possível perceber que, após a experiência que teve com a disciplina optativa, ela se transformou, ou seja, passou a desejar cursar futuramente um curso de Licenciatura em Letras. Isto porque o lado negativo da disciplina que cursou estava relacionado à perspectiva genérica, a partir da qual a disciplina era ministrada para vários cursos de Licenciatura e também porque a professora que ministrou a disciplina, de acordo com P2, não lhe proporcionou uma boa experiência.

Penso que a teoria sobre o diário reflexivo, com base em Smyth (1992), Magalhães (2004) e Freire (1970/2013), foi útil para as professoras, mas depois fiquei pensando que toda aquela teoria tivesse deixado o primeiro momento do curso um pouco cansativo. Porém, ela era necessária para que a escrita dos diários reflexivos por parte das professoras fosse realizada mais adequadamente e que conduzisse, de fato, à reflexão crítica e não apenas a uma simples descrição de eventos realizados no curso temático.

Às vezes, me senti desafiado constantemente pela professora Catarina, de modo que, em determinado momento, quando ela explicou sobre o Método Doman<sup>39</sup>, eu não me senti muito à vontade. Na verdade, poderia ter sido mais crítico com ela, depois que a mesma explicou o que era e como funcionava aquele método.

Em seguida, parti para a parte prática do segundo encontro, que se referia à produção do diário reflexivo a partir da cena do filme *Bossa Nova*. As professoras assistiram à cena e exercitaram a ação da descrição. Antes de exhibir a cena, li a sinopse do filme e fiz questão de frisar o fato de que a personagem professora do filme era uma ex-aeromoça americana, que estava no Brasil para superar a morte do marido e aproveitou para dar aulas de Inglês, tanto numa escola de idiomas quanto em casa. Observemos, a seguir, a transcrição da cena do filme.

**Pedro Paulo:** “*Marjorie and Jo-Jo live in New York City. They have been married for one year. They have a big dog called Rex*” (*Marjorie e Jo-Jo vivem em Nova York. Estão casados há um ano. Têm um cachorro chamado Rex*).

**Mary Ann:** “*Shut up people*”. (*Silêncio, gente*).

**Pedro Paulo:** “*They live in a very big apartment at Fifth Avenue*” (*Moram num grande apartamento na “Fif Avenue*).

**Mary Ann:** “*Fifth*”

**Pedro Paulo:** “*Fif*”

**Mary Ann:** “*Shut up guys*” (*Quietos, rapazes*).

---

<sup>39</sup> “O Método Glenn Doman estimula a aprendizagem da leitura nas crianças desde os primeiros meses de vida. Foi desenvolvido na década de 1950, por Glenn Doman, fundador e presidente dos Institutos para o Desenvolvimento do Potencial da Filadélfia (EUA). Os estímulos que recebem as crianças de zero a seis fazem com que progridam mais rapidamente e com grande qualidade”. Disponível em: <portugueseembadajoz.wordpress.com/2008/02/09/o-metodo-glenn-doman-tambem-em-portugues/>. Acesso em 12 de agosto de 2014.

**Pedro Paulo:** *Ela disse “Shut up”.*  
**Mary Ann:** *“Thank you”. (Obrigado).*  
**Pedro Paulo:** *“You’re welcome”. (De nada).*  
**Mary Ann:** *Welcome (ênfatizando o “I”)*  
**Pedro Paulo:** *Welcome (ênfatizando o “I”)*

As professoras produziram o diário reflexivo sobre a aula representada no filme, mas apenas P2 o entregou. Catarina somente entregou essa atividade no encontro seguinte.

De modo geral, com a assistência à cena do filme e respectiva escrita do diário reflexivo, foi possível refletir sobre ensino-aprendizagem, a questão do erro, da LE como espaço de não-interdição do sujeito, este que pode, com a LE, passar a ter voz, conforme explica Coracini (2003)<sup>40</sup>. Portanto, o professor precisa cuidar da escolha das palavras e da entonação para fazer a correção dos erros dos alunos. Enfim, para ser professor de LE, é necessário estar atento a questões culturais, sociais, políticas e identitárias que envolvem seus alunos e a comunidade na qual estão inseridos.

### 3.9.3 Terceiro Encontro

A primeira atividade proposta para este encontro, denominada “Atividade I – Termômetro”<sup>41</sup> (APÊNDICE 10), teve como objetivo possibilitar às professoras participantes compartilhar algumas experiências positivas e negativas que elas tiveram em relação a seus professores de línguas, bem como de outros. Nesse sentido, apesar de eu ter mencionado “professor de inglês” ao desenvolver a atividade, ao assistir à filmagem, penso que isso não atrapalhou a condução dos trabalhos, pois as participantes deixaram claro em seus discursos que elas estavam pensando em línguas de maneira geral e não em LI especificamente. Na verdade, havia na sala uma professora de Inglês e outra de Francês. Além das experiências, as professoras também refletiram sobre como os professores de línguas que elas tiveram as influenciaram na tomada de decisão em seguirem a mesma profissão.

Para a Atividade do Termômetro, disponibilizei várias folhas de papel colorido e pedi que as professoras escolhessem duas delas, uma para representar as características positivas e outra para representar as características negativas dos professores de línguas que tiveram ao longo de sua vida escolar. As folhas nas cores laranja e verde foram escolhidas pela

---

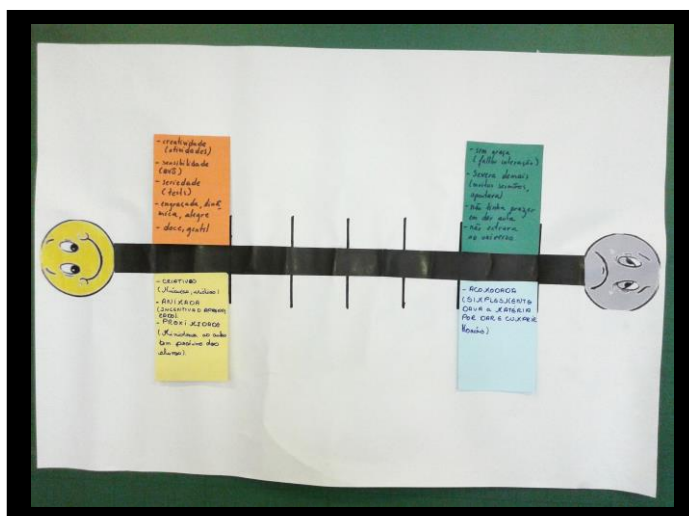
<sup>40</sup> Embora as elucidações dessa autora não tenham sido abordadas no referencial teórico, os dados indicaram a necessidade de considerá-las.

<sup>41</sup> Tomei conhecimento dessa atividade a partir da leitura da tese de doutorado de Mayrink (2007) e considerei pertinente a sua aplicação no nosso curso temático.

professora Adeline; os papéis de cor azul e amarela, pela professora Catarina. Em seguida, elas escreveram, numa folha, acerca dos professores de que mais gostavam e, em outra, sobre os professores de que não gostavam. Posteriormente, justificaram essas escolhas.

Catarina iniciou sua verbalização falando sobre os professores dos quais ela não gostava, de modo que escolheu a folha na cor azul para escrever sobre isso. A professora de quem ela não gostava era muito acomodada, “dava” a matéria por dar e para cumprir horário. A cor amarela foi escolhida para representar os professores de que ela gostava. Estes eram criativos, animados, usavam músicas e vídeos, incentivavam a aprendizagem e eram mais próximos dos alunos.

Adeline escolheu uma folha verde para expor as características da professora da qual ela não gostava. Segundo a participante, a sua professora era “sem graça”, não interagia, não entrava no universo dos alunos, era muito severa, fazia inúmeros sermões, o que piorava a situação de ensino-aprendizagem. A cor laranja foi escolhida para dizer sobre os professores de que ela gostava. Estes eram criativos e dinâmicos. Ela fez questão de salientar que uma de suas professoras foi bastante sensível com ela quando, ainda na adolescência, teve que enfrentar o falecimento do seu avô. A professora lhe deu um cartãozinho, expressando os sentimentos em relação ao ocorrido. De acordo com Adeline, professores classificados como “bons profissionais” sabem separar momentos de brincadeira e de seriedade na relação com seus alunos. Após a verbalização das experiências, as participantes se levantaram para fixar as folhas de papel no termômetro afixado no quadro da sala, conforme se pode observar na Figura 1 a seguir.



**Figura 1** – Atividade do Termômetro.

Fonte: Dados da pesquisa.



Finalmente, as participantes refletiram sobre como as identidades negativas e positivas dos seus professores influenciaram na constituição profissional delas como professoras de línguas. Essas reflexões podem ser visualizadas nos excertos a seguir:

**Adeline (GV):** “(...) O negativo a gente tenta aprender pra não fazer ou às vezes fazer de uma forma diferente, eu acho, também. Às vezes, eu tinha uma professora que tinha uma boa atividade, mas ela fazia de um jeito que não dava certo. Então, você pode pegar aquilo e modificar. E virar uma atividade mais motivadora.”

**Catarina (GV):** “Muito. Em tudo, porque tudo que é positivo dos meus professores eu levo pra minha sala de aula. É incrível. Muita coisa eu levo. E aí acrescento né, incremento e o negativo também porque eu penso, “gente, eu não posso ser igual àquela professora porque eu morria de tédio nas aulas dela”. (risos). Então, é tudo.”

A segunda atividade desenvolvida nesse encontro foi intitulada por mim de “Reflexões sobre o *self*”<sup>42</sup> (APÊNDICE 11), a qual era composta por duas etapas. Na primeira, as participantes receberam cada uma um espelho e olharam para si durante um minuto. Em seguida lhes fiz a pergunta: “Quem sou eu?” e pedi-lhes que pensassem sobre quem elas eram, olhando também para uma imagem de um professor sem face projetada no computador. Essa imagem foi retirada do filme *O Substituto* (Detachment, 2011), o qual foi exibido no quarto encontro do curso. As participantes escreveram uma possível resposta para a pergunta feita. A imagem em questão é a seguinte:



**Figura II** – O Professor sem Face.  
Fonte: Filme *O Substituto*.

---

<sup>42</sup> Esta atividade foi organizada observando algumas proposições da Abordagem baseada nas artes (Arts-based approach) defendida por Diamond (1998).

Logo depois, exibi uma sequência do filme *Tratamento de Choque*<sup>43</sup> (Anger Management, 2003), na qual um dos personagens (Dave) está numa sessão terapêutica e, ao ser perguntado pelo terapeuta sobre quem ele era, teve dificuldades para responder à pergunta. Na verdade, o personagem sempre se descrevia dizendo sobre sua personalidade ou sobre o que ele fazia, conforme se observa no seguinte trecho transcrito:

**Terapeuta em uma sessão de grupo em que Dave é novo:** *então, Dave... conte-nos sobre você. Quem é você?*

**Dave:** *Bem, sou um executivo assistente... numa empresa de produtos para animais de estimação.*

**Terapeuta:** *Não quero que nos conte o que você faz. Quero que nos diga quem você é.*

**Dave:** *Tá certo. Sou um cara legal. Gosto de jogar tênis de vez em quando...*

**Terapeuta:** *Não, não seus hobbies. Dave, bem simples. Diga-nos quem você é.*

**Dave:** *Eu só... Talvez você pudesse me dar um exemplo do que seria uma boa resposta. O que você (Lou) disse?*

**Terapeuta:** *Você quer que Lou lhe diga quem você é?*

**Dave:** *Não, eu só... Sou um cara simpático, fácil de lidar. Posso ser um pouco indeciso às vezes.*

**Terapeuta:** *Dave, você está descrevendo sua personalidade. Quero saber quem você é...*

**Dave:** *Não sei o que diabos você quer que eu diga!*

O objetivo da cena exibida foi conduzir a reflexão sobre quem nós somos, qual a nossa identidade, quem somos nós pessoal e profissionalmente. As participantes verbalizaram o que elas escreveram, de modo que Adeline salientou que se chamava “Adeline”, era mulher de 30 anos, filha, amiga, aluna e que sua identidade tinha várias facetas, vários papéis. Segundo ela, o ser humano é envolvido por várias identidades, as quais vão sendo descobertas a cada dia. Catarina disse que estava iniciando na carreira de professora de línguas e que objetivava se desenvolver profissionalmente para o mercado de trabalho. Nas palavras das participantes:

**Adeline (GV):** *“Vários papéis. Exatamente. Eu sou doce também, sou extrovertida, tímida, sou muito tímida (risos). Tenho também fé nas pessoas, fé em mim também. Sou sincera, engraçada, gosto de ser eclética, também gosto de várias coisas, gosto de descobrir coisas também. Sou aventureira. E acho que cada dia a gente vai descobrindo um lado nosso. Também sou sonhadora. Eu também acho que quando eu consigo focar eu consigo, quando eu não consigo é difícil. De vez em quando sou avoada. É (...), sou carinhosa também e eu acho que assim, eu gosto de viver. Também me acho bonita (risos).”*

**Catarina (GV):** *“Eu sou a Catarina. Iniciando a carreira de professora de línguas. Procurando aperfeiçoar a profissão e me preparando para o mercado. Eu leciono há pouco tempo, mas o suficiente para saber o que eu gosto e não dentro de uma sala de aula. Eu sou uma professora carinhosa, criativa, atenciosa. Amo o que eu faço. É preciso ter paciência. Algo que ninguém parou pra pensar é que nascemos professores. Sempre estamos ensinando alguma coisa.”*

---

<sup>43</sup> Atentei-me sobre a possibilidade de usar esta cena do filme em questão no curso temático após a leitura da apresentação do livro organizado por Reis; Van Veen; Gimenez (2011).

Na segunda etapa da atividade sobre o *self*, exibi duas sequências do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (Dead Poets Society, 1989), cuja narrativa apresentava uma escola apoiada principalmente nos pilares da tradição, da honra, da disciplina e da excelência. A primeira sequência mostrava vários tipos de professores. Pedi que as participantes pensassem um pouco sobre as diferentes identidades profissionais de professores, enquanto me preparava para exibir a segunda sequência, a qual focava a identidade “revolucionária” e diferenciada de John Keating, o professor de língua e literatura de expressão inglesa, personagem interpretado pelo ator estadunidense Robin Williams. Segue a transcrição<sup>44</sup> das cenas:

(Primeira Sequência):

**Professor 1:** *Devagar, rapazes! Devagar, falange pubescente horrorosa.*

**Professor de Química:** *Escolham três experiências de laboratório da lista de projetos e entreguem um relatório a cada cinco semanas. As primeiras 20 perguntas no fim do capítulo um devem ser entregues amanhã.*

**Professor de Latim (PL):** *Agricolam.*

**Alunos:** *Agricolam.*

**PL:** *Agrícola.*

**Alunos:** *Agrícola.*

**PL:** *Agricolae.*

**Alunos:** *Agricolae.*

**PL:** *Agricultorum.*

**Alunos:** *Agricultorum.*

**PL:** *Agricolis.*

**Alunos:** *Agricolis.*

**PL:** *Agricolas.*

**Alunos:** *Agricolas.*

**PL:** *Agricolis.*

**Alunos:** *De novo, por favor. Agricola.*

**Professor de Matemática:** *O estudo da trigonometria requer precisão absoluta. Quem não entregar a lição de casa perderá um ponto na média final. Peço que não testem minha paciência.*

O professor John Keating entra na sala de aula assobiando, passa entre as fileiras de carteiras. Os alunos olham uns para os outros sem entender. O professor Keating abre a outra porta da sala.

**John Keating (JK):** *Venham!*

**Aluno:** *Vamos, pessoal.*

**JK:** *“Ó, capitão! Meu capitão!”. De onde é isso? Alguém sabe? Nem ideia? É de um poema de Walt Whitman sobre o Sr. Abraham Lincoln. Turma, vocês podem me chamar de Sr. Keating, ou os mais audaciosos podem usar “Ó, capitão! Meu capitão!”. Deixem-me dispensar alguns boatos para que não virem fato. Sim, eu também estudei no Inferno e sobrevivi. E não, naquela época, eu não era este gigante intelectual. Eu era tão intelectual quanto um fracote de 45 kg. Eu ia à praia e o pessoal chutava cópias de Byron em mim. Agora, Sr. Pitts. Que nome infeliz. Sr. Pitts, onde está? Sr. Pitts, abra seu livro de hinos na página 542. Leia o primeiro verso do poema.*

**Sr. Pitts:** *“Às virgens, Para Aproveitar o tempo”?*

**JK:** *Sim, esse momento. Apropriado, não é? Pegue seus botões de rosa enquanto pode. O tempo está voando. A estas horas, flores que hoje riem, amanhã estarão mortas.*

**JK:** *Obrigado, Sr. Pitts. “Pegue seus botões de rosa enquanto pode”. O termo latim para esse sentimento é “Carpe diem”. Alguém sabe o que significa?*

**Sr. Meeks:** *Carpe diem significa “Aproveite o dia”.*

---

<sup>44</sup> As falas dos personagens presentes nas cenas do filme não foram traduzidas por mim a partir do original em LI, mas copiadas diretamente das legendas em LP.

**JK:** *Muito bem, Sr... Sr. Meeks. Outro nome raro. “Aproveite o dia. Pegue seus botões de rosa enquanto pode.”* Porque o autor usou essas frases?

*Aluno: Porque está com pressa.*

**JK:** *Não! Mas obrigado pela participação. Porque somos comida pra as minhocas, rapazes. Porque, acreditem se quiserem, cada um de nós nesta sala, um dia vai parar de respirar, ficar gelado e morrer. Eu gostaria que vocês dessem um passo à frente e analisassem os rostos do passado. Vocês passaram por eles muitas vezes, mas acho que nunca observaram direito. Não são diferentes de vocês, são? Mesmo corte de cabelo, cheios de hormônios como vocês. Invencíveis, como vocês. Tudo é maravilhoso. Acham que foram destinados a fazer coisas grandiosas, como muitos de vocês. Os olhos deles estão cheios de esperanças. Como vocês. Eles esperam ser tarde demais para fazer uma parte do que são capazes? Porque, rapazes, esses jovens atualmente estão fertilizando narcisos. Mas se ouvirem de perto, ouvirão como sussurram o legado deles para vocês. Vamos, aproximem-se. Ouçam. O que ouvem? Carpe. Conseguem ouvir? Carpe. Carpe diem. Aproveitem o dia, rapazes. Tornem suas vidas extraordinárias.*

(Segunda Sequência):

**JK:** *Senhores, abram seus livros na página 21 da introdução. Sr. Perry, pode ler o parágrafo de abertura do prefácio chamado “Entendendo a Poesia”?*

**Sr. Perry:** *“Entendendo a Poesia”, Dr. J. Evans Pritchard, Ph.D. Para entender a poesia, precisamos primeiro ter fluência em seu meio, rima e expressões. Depois fazemos duas perguntas: O objetivo do poema foi representado com talento? Esse objetivo é importante? A primeira questão avalia a perfeição do poema, a segunda, a sua importância. Assim que essas questões são respondidas, determinar a excelência do poema passa a ser relativamente simples. Se a perfeição do poema é marcada no eixo horizontal de um gráfico e a importância no eixo vertical, calcular a área do poema resulta na medida da sua grandeza. Um soneto de Byron pode tirar notas altas na vertical, mas ficar na média na horizontal. Um soneto de Shakespeare, por outro lado, tiraria notas altas na vertical e na horizontal, resultando numa área gigantesca, assim revelando a verdadeira grandeza do poema. Ao prosseguirem com a poesia deste livro, utilizem este método de avaliação. Com sua crescente habilidade em avaliar poemas sua apreciação e compreensão da poesia crescerá.”*

**JK:** *Excremento. É isso o que eu penso do Sr. J. Evans Pritchard. Não estamos abrindo valetas. Estamos falando de poesia. Como pode descrever a poesia como se fosse um concurso? “Gostei de Byron. Dei um 42 a ele, mas não dá para dançar.” Quero que rasguem essa página. Vamos. Rasguem a página. Vocês me ouviram. Rasguem fora. Rasguem! Vamos! Rasguem! Obrigado, Sr. Dalton. Cavalheiros, já sei. Além de rasgarem essa página, rasguem a introdução inteira. Quero que suma. Que seja coisa do passado. Não deixem nada. Rasguem fora! Rasguem! Adeus, J. Evans Pritchard, Ph. D. Rasguem. Picotem. Arranquem. Rasguem fora! Só quero ouvir rasgões do Sr. Prichard. Vamos perfurar e enrolar. Não é a Bíblia. Vocês não irão ao inferno por isto. Vamos, rasguem bem. Não quero que sobre nada.*

**Aluno:** *Não deveríamos fazer isto.*

**JK:** *Rasguem! Rasguem! Rasguem fora! Rasguem!*

**Sr. McAllister:** *O que está havendo aqui?*

**JK:** *Não ouvi muitos rasgões!*

**Sr. McAllister:** *Sr. Keating.*

**JK:** *Sr. McAllister.*

**Sr. McAllister:** *Sinto muito não sabia que estava aqui.*

**JK:** *Estou.*

**Sr. McAllister:** *Está. Com licença.*

**JK:** *Continuem rasgando! Esta é uma batalha. É uma guerra. Os feridos podem ser seus corações e almas. Obrigado, Dalton. Exércitos de acadêmicos avançando, medindo a poesia. Não! Não aceitaremos isso. Chega de Sr. J. Evans Pritchard. Agora, classe, aprenderão a pensar sozinhos de novo. Aprenderão a saborear palavras e a linguagem. Não importa o que digam, palavras e ideias podem mudar o mundo. Agora vejo aquele olhar do Sr. Pitts, como se literatura do século XIX não tivesse nada a ver com direito ou medicina. Certo? Pode ser. Sr. Hopkins, “Sim, deveríamos estudar o Sr. Pritchard e aprender a rima e medição e seguir em frente para atingirmos nossas ambições.” Tenho um segredo para vocês. Aproximem-se. Aproximem-se! Não lemos nem escrevemos poesia porque é bonitinho. Lemos e escrevemos poesia porque somos humanos. A raça humana está repleta de paixão. E medicina, advocacia, administração e engenharia são objetivos nobres e necessários para manter-se vivo. Mas a poesia, beleza, romance, amor, é para isso que vivemos. Citando o Whitman, “Ó, eu! Ó,*

*vida! “Entre as questões que reaparecem, os trens de desesperançosos, cidades cheias de tolos. O que há de bom entre eles, ó, eu? Ó, vida!”. “Resposta. Estar aqui. A vida existe e a identidade. Essa brincadeira de poder continua e você pode contribuir com um verso.” “Essa brincadeira de poder continua e você pode contribuir com um verso.” Qual será o verso de vocês?*

Terminada a exibição das sequências, as participantes verbalizaram sobre as características positivas e negativas dos professores mostrados no filme. As características negativas foram: tradicionais, muito preocupados em ensinar o conteúdo e não tinham uma personalidade em si, as aulas não eram inovadoras e diferentes, baseadas apenas na repetição, professor era superior e detentor do conhecimento. Nesse momento, Catarina questionou o fato de que o tempo no qual o filme se passava era o século XX, mais especificamente o ano de 1959, e não uma época mais atual. Para ela, naquela época, o professor John Keating é que era um “louco”, por propor inovações em um contexto sócio-histórico imensamente tradicional. Aproveitei para direcionar a discussão, a fim de lhe permitir relacionar o contexto do filme com contextos de ensino-aprendizagem da contemporaneidade. Perguntei a ela se era possível observarmos que temos professores que, ainda nos dias de hoje, conseguem ser tradicionais. Ela disse que, com certeza, existem professores assim na atualidade. Refleti sobre alguns professores que ainda permanecem fechados para a mudança, apesar de estudarem perspectivas inovadoras e significativas de ensino-aprendizagem, que levam em consideração contextos particulares, os quais exigem considerar a figura do “outro” e suas necessidades.

Na sequência, passei a focar as características positivas do professor John Keating. Segundo as participantes, ele era criativo, revolucionário, corajoso, próximo dos alunos, interativo, estimulava os alunos a pensarem por si, ou seja, que fossem autônomos, não era o centro da aprendizagem, mas sim problematizador e diferente. Refletimos sobre a idéia de que, para o professor ser bom, ele precisa construir uma relação que faça sentido para os alunos.

Para finalizar o encontro, entreguei outras folhas de papel às participantes e pedi a elas que escrevessem adjetivos indicando, inicialmente, seis características sobre elas mesmas, com enfoque nos seguintes aspectos: (1) A professora que elas são hoje; (2) A professora que elas querem ou esperam tornar-se; (3) A professora que elas temem ser. Os adjetivos elencados pelas professoras encontram-se sistematizados no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5.** Características de si elencadas pelas professoras participantes

<b>(1) A professora que eu sou hoje</b>	
Adeline	<i>“Sou a (nome verdadeiro da participante), mulher, 30 anos, brasileira, corredora, professora, filha, aluna, irmã mais velha, amiga, doce, extrovertida, tímida, que tem fé, bonita, sincera, diplomata, engraçada, adora ser eclética, gostar de várias coisas diferentes, sonhadora, aventureira, focada quando quer, avoada às vezes, carinhosa, tentar ser uma boa aluna e profissional, ama viver, criativa, dinâmica, tradicional, moderna, paciente, sensível.”</i>
Catarina	<i>“Sou a (nome verdadeiro da participante), iniciando a carreira de professora de línguas, procurando aperfeiçoar a profissão, me preparando para o mercado. Leciono há pouco tempo, mas o suficiente para saber o que gosto e não dentro de uma sala de aula. Sou uma professora carinhosa, criativa, atenciosa e amo o que faço. É preciso ter paciência. Algo que ninguém para pra pensar é que nascemos professores, sempre estamos ensinando.”</i>
<b>(2) A professora que eu quero ou espero tornar-me</b>	
Adeline	<i>“Mais sábia, mais moderna, mais observadora, mais exigente, menos tolerante, mais revolucionária.”</i>
Catarina	<i>“Pesquisadora, habilidosa, ouvinte, tolerante diante de algumas ações.”</i>
<b>(3) A professora que eu temo ser</b>	
Adeline	<i>“Chata, repetitiva, insensível, não interativa, entediante, que não se renova.”</i>
Catarina	<i>“Acomodada, chata, severa, superior, sabe tudo, intolerável.”</i>

Após terem escrito as seis características, pedi às professoras que verbalizassem o porquê de elas terem escolhido serem professoras de LI e LF. Adeline respondeu que decidiu ser professora de Francês porque tinha esse sonho desde pequena, adorava brincar de escolinha com a irmã na sala da avó. Quando surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola de idiomas como professora de Francês, ela aceitou o convite, pois a LF, segundo ela, dentre as quatro línguas que fala, é a que ela mais tem competência. Catarina respondeu que sempre quis ser professora, mas quando voltou de uma temporada de seis meses na Inglaterra, decidiu fazer o curso de Letras (Licenciatura em Inglês). Nesse tempo, surgiu a oportunidade de atuar em uma escola no Distrito Federal. Ao questioná-la sobre suas escolhas, fiz com que ela refletisse sobre o “ser professor”. Ela disse que, para ser professor, é preciso ter um “dom” e principalmente gostar de lidar com pessoas. No decorrer da discussão, as participantes concordaram com o fato de que os pais dos alunos, a escola, a sociedade em geral, não dão o verdadeiro valor ao “professor”. Elas reconheceram que a profissão está sempre em crise “profissional” e salarial. Em vista dos assuntos discutidos, finalizei o encontro com uma reflexão sobre a necessidade de profissionalização de professores, a fim de perseguirmos uma maior valorização da profissão.

É interessante o fato de que elas expressaram, na Atividade do Termômetro, que as características e experiências com os professores que tiveram ao longo da sua vida escolar, sejam positivas e negativas, terminaram influenciando também a prática profissional delas. A partir disso, dialogando com a teoria de identidade social, identidade cultural e também dentro da teoria sócio-discursiva e dialógica de Bakhtin, podemos perceber que nós somos sujeitos

que temos o nosso discurso em processo de formação e que esse discurso é influenciado a partir das experiências que acumulamos ao longo de nossa vida cotidiana e em determinadas instituições, seja a escola, família, igreja, universidade, entre outras. A partir dessas instituições, podemos construir enunciados a partir de diversas enunciações que nos influenciam. Dessa maneira, que o sujeito se constitui fragmentado e múltiplo, exercendo diferentes papéis numa sociedade altamente marcada pelo poder.

Neste terceiro encontro, já pude realizar algumas reflexões bastante pertinentes, considerando que o trabalho com a formação crítico-reflexiva de professores foi muito útil, tanto para mim quanto para as participantes, porque elas puderam perceber as relações de poder, de discursos de poder, os quais precisam ser questionados, tanto a partir da reflexão que o cinema e os filmes utilizados podem proporcionar quanto pelas atividades de linguagem.

Sobre a assistência às cenas do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, as participantes concluíram que o tradicionalismo é uma característica negativa dos professores, o que aponta para a necessidade de esses profissionais estarem sempre atentos ao contexto sócio-histórico no qual exercem sua prática docente. As características positivas do professor podem ser resumidas nas palavras “criatividade” e “sensibilidade”.

Para concluir este encontro, procurei lançar um questionamento às professoras a respeito de como nós poderíamos ser mais profissionais. O objetivo disso foi estimular a reflexão crítica para além do espaço onde o nosso curso temático se realizava.

Observando posteriormente alguns diários de bordo elaborados pelas professoras, foi possível identificar, na escrita de Adeline, a maneira como as atividades aplicadas estimularam a sua reflexão e afetaram o seu sentimento. Segundo essa professora participante,

**Adeline (DB):** *“A aula foi mais íntima que a primeira já que éramos 3 e que tivemos que refletir mais sobre nós. (...) Não é fácil refletir sobre o self. Ver os aspectos ruins assim como os bons mexe com os nossos sentimentos. Acho importante nós nos conhecemos, essencial para a nossa vida profissional acadêmica, amorosa, amistosa, familiar. A atividade que eu achei a mais interessante foi a do espelho. Meio clichê, mas sempre a esquecemos. Não é fácil se olhar, olhar de verdade. Não somente o exterior. O exterior reflete o exterior e vice-versa.”*

Portanto, encerrei o terceiro encontro com a sensação de que estava no caminho certo quanto às escolhas das atividades de reflexão crítica, as quais partiam dos filmes até o estabelecimento de relações com a identidade profissional das professoras.

### 3.9.4 Quarto Encontro

O objetivo deste encontro foi iniciar a Sequência Didática II (APÊNDICE 12) sobre o gênero discursivo “filme”, o qual se constitui como multimodal e possuidor de diferentes linguagens, como a visual (fotografia, figurino), verbal (diálogos, roteiro), e outros mecanismos de significação específicos do cinema, como a montagem. Desse modo, a sessão de visionamento integral do filme *O Substituto* pode ser observada nas Figuras III e IV a seguir:



**Figuras III e IV.** Sessão de Visionamento do Filme *O Substituto*.

Fonte: Dados da pesquisa.

O filme *O Substituto* (*Detachment*, 2011) tem como personagem central um professor de inglês que optou por ser professor substituto e, conseqüentemente, ficava passando de uma escola a outra, sem se permitir envolver emocionalmente com alunos e a comunidade. Essa produção cinematográfica estadunidense apresenta uma imagem identitária de professor de língua mais intimista, fragmentada e pós-moderna. Na abertura do filme, são mostrados alguns depoimentos de professores sobre suas trajetórias de vida e dificuldades enfrentadas na profissão. Dentre eles, está o depoimento do professor de Inglês (Sr. Henry Barthes). À medida que ele vai narrando e refletindo sobre a condição de ser professor e da realidade da sociedade e da educação, rememora sua vida pessoal. Ele optou por fazer carreira como professor substituto nos EUA, porque não queria construir qualquer tipo de relação de amizade com os alunos ou os colegas professores. Os *flashbacks* que remontam à infância do personagem indicam que a causa da sua necessidade de não fixar uma identidade como professor de uma escola, assim como da sua constante melancolia, relacionava-se a traumas envolvendo a relação com a mãe alcoólatra já falecida e o avô, este que está doente no hospital e é seu único familiar. O professor demonstra ser um profissional brilhante e



competente, mas parece estar vivendo numa profunda tristeza que o consome um pouco a cada dia. Na verdade, ele é um homem solitário, que mora sozinho em um pequeno apartamento e costuma perambular à noite pelas ruas da cidade. A vida de Henry é completamente alterada depois que ele conhece três mulheres: uma aluna da escola (Meredith) vítima de *bullying*, uma jovem prostituta (Erica) e uma professora (Sra. Madison). De acordo com umas das professoras:

**Adeline (DB):** “(...) O filme é bem interessante, porém um pouco sombrio. Achei vários comentários bem da realidade. Alguns chocantes, outros tristes, outros alegres, bonitos. O filme também mostra alguns aspectos que já conhecemos, mas que não paramos para refletir.”

Terminada a sessão de visionamento, pude notar que as participantes que estavam presentes (Adeline, Catarina e P1) se envolveram tanto com o filme que a emoção veio à tona na reação e no olhar de cada uma delas, o que pôde ser verificado também nos relatos presentes nos diários de bordo.

**Catarina (DB):** “O filme me causou sensações, reflexões jamais observadas antes para a profissão. Me fazendo refletir e confrontar ideias e questionamentos. E me fazer olhar ainda mais o outro lado (alunos, pais, colegas de profissão) e entender que o assunto escola transpassa seus muros. Me dando conta que é necessário ter cuidado, capacitação para lidar com qualquer ser humano-aluno.”

A partir desse encontro, pude refletir que os filmes que apresentam personagens professores vivenciando contextos escolares com toda a sua problemática têm a potencialidade de promover a reflexão crítica nos professores, desde que a narrativa estimule o espectador e construa significados através de mecanismos de linguagem cinematográfica adequados.

### 3.9.5 Quinto Encontro

Este encontro teve como principal objetivo desenvolver a terceira atividade “O Professor Reflexivo” (APÊNDICE 13), tomando por base o texto de Pimenta (2002) “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, relacionando-o ao filme *O Substituto* visto integralmente na aula anterior. Eu estava muito animado para o encontro, mas o fato de as participantes terem demorado um pouco a chegar me deixou receoso quanto a não-realização das atividades planejadas. Além disso, pareceu-me que as participantes P1 e P2 haviam se desinteressado pelo curso e se ausentaram dele, o que me fez refletir sobre as atividades que

eu estava propondo. Entretanto, não desanimei, considerando que, por mais que apenas duas professoras permanecessem, poderia contribuir para sua ressignificação identitária. Portanto, fiquei esperando algum tempo até que alguma participante chegasse. Apenas Adeline esteve presente. Dei início às reflexões, as quais foram bastante significativas. Entretanto, gravei apenas 30 minutos da nossa interação, pois o cartão de memória da filmadora estava “cheio” e eu não havia percebido a tempo de trocá-lo. Fiquei muito irritado com isso, mas no encontro posterior pude retomar a mesma atividade, desta vez com Adeline e Catarina presentes.

Nos momentos iniciais deste encontro, apresentei o texto de Pimenta (2002) à professora, mas solicitei que ela verbalizasse primeiramente um pouco a respeito da narrativa do filme *O Substituto*. A professora Adeline salientou o fato de o professor Henry Bathes ter optado por ser substituto, solitário e desapegado das pessoas, mas que ele não conseguiu sustentar esta opção, uma vez que, segundo ela, é impossível não se relacionar com os outros na escola.

**Adeline (GV):** *“A história então. É sobre um professor que na verdade prefere ser substituto né, ele não se apega às turmas, ele vai a várias escolas, várias turmas, diversos ambientes. Então, é alguém que não quer ter uma relação sentimental. Eu acho que a gente percebe desde o início do filme que ele fala justamente. E ao longo do filme, apesar de ele ser o substituto, acaba que ele se relaciona, não tem como você ser só um ser ir dar aula e acabou.”*

Nesses primeiros minutos do encontro, além de termos discutido questões referentes diretamente à identidade de “substituto” do professor protagonista do filme, outros temas se fizeram presentes, como a interferência da vida pessoal na profissional, as experiências negativas de professores e alunos de línguas como influenciadoras no processo de ensino-aprendizagem e as identidades sociais instáveis criadas pela estrutura social pós-moderna. Em vista da oportunidade, estimulei a reflexão, lançando a seguinte pergunta: *“Então, até que ponto a gente consegue olhar para o outro, para as experiências do outro e não se envolver com elas?”*(DI). Adeline considerou que, embora haja pessoas no contexto escolar que não queiram se implicar, isso não pode ser motivo de desistência, pois outras estão abertas à mudança.

Sequencialmente, dei início à “Atividade 3 – O Professor Reflexivo”, cujo objetivo primário era fazer com que as professoras compreendessem e se apropriassem do conceito de “professor reflexivo” na perspectiva crítica, no intuito de avançar o conceito de reflexão como um ato individual, solitário, para uma reflexão voltada mais para a prática social, para questões éticas a partir de uma visão mais ampla do contexto educacional como um todo.

Procuramos, também, relacionar esse construto à questão das representações de professores presentes nos filmes, enfocando principalmente o personagem do professor substituto Henry Barthes. A fim de fazer uma introdução do assunto com a professora Adeline, pedi a ela que falasse um pouco acerca do que significava para ela ser uma professora reflexiva.

**Adeline (GV):** *“Antes de mais nada é ser também humano, sem ser robô. Acho que não é só você chegar, dar sua aula, pronto, vai embora. Eu acho que você tem que analisar o que está acontecendo em sala de aula e o que está acontecendo na sociedade, o que é um reflexo (...) o professor John Keating. Justamente, acho que é o diferencial dele, ele não é só um robô que vai, toma, é assim que eu aprendi, é assim que a gente vai continuar. Não, porque a sociedade evolui, todos nós evoluímos e sempre pra melhor. Eu acho que tentar aprender a viver com os outros é uma coisa que a gente tenta desde sempre. E eu acho que sempre tentaremos porque enquanto a gente acha uma solução outros problemas surgem. Então, sempre será uma evolução. Nunca será uma coisa, nunca um dia vai chegar e falar é assim que é a perfeição. Porque estaremos sempre evoluindo. E eu acho que o professor tem que estar sempre nessa evolução. Vendo o que está acontecendo ao redor.”*

Partindo da pertinente consideração da professora Adeline sobre o construto “professor reflexivo”, a partir dos meus comentários de estímulo à discussão, tratamos da questão da escola ser, por natureza, um espaço de promoção da democracia e como a profissão de professor é importantíssima para que, efetivamente, ocorra uma transformação da sociedade. Em vista da grande responsabilidade da profissão, a professora comentou que, para uma pessoa tornar-se professor, não necessita ter um dom, mas sim ter formação e estudo para isso. Aproveitando este ponto da discussão, Adeline comentou que sente falta de os seus professores da graduação em Licenciatura em Letras-Francês estabelecerem um maior diálogo entre os textos (gêneros discursivos) trabalhados com a prática profissional. Como exemplo, ela mencionou o fato de um professor usar o ditado na aula de poesia de maneira mecanicista, a qual, segundo ela, é proveniente de práticas tradicionais que poderiam muito bem ser ressignificadas pelo professor formador em prol da promoção da práxis.

**Adeline (GV):** *“Isso, por exemplo, nada contra, eu acho assim, eu não estou falando pra acabar não, vamos estudar a teoria, vamos estudar tal autor, tal poesia, legal. Mas como colocar isso em sala de aula? A prática na mesma aula. Por que não? Então, eu sou a professora, contei a história do escritor, li a poesia, ditei, fiz minha aula tradicional. Mas por que não pode ter uma prática na próxima aula? A gente aprendeu tal poesia. Como é que a gente poderia trabalhar com os alunos?”*

Assim, o comentário da professora Adeline deu margem à problemática do currículo dos cursos de Letras no Brasil, os quais ainda possuem, de maneira geral, uma carga-horária maior relacionada a conteúdos linguísticos, além de não se voltar para discussões identitárias. Nesse contexto, o papel do professor formador como ressignificador desse currículo é

fundamental para uma melhoria na formação dos futuros professores de línguas. Isto porque um professor formador crítico-reflexivo busca alternativas para as imposições do currículo, a fim de garantir o acesso dos professores em formação ao conhecimento de maneira situada. Por fim, concluímos o nosso encontro, concordando com Pimenta (2002), no sentido de que o professor crítico-reflexivo é aquele intelectual transformador que pensa de maneira ampla e politizada.

### 3.9.6 Sexto Encontro

Em vista dos problemas de gravação (filmagem) ocorridos no encontro anterior, a Atividade III – O Professor Reflexivo – teve que ser retomada neste encontro. Para que as participantes relembassem o filme visto e alguns temas que ele abordava, optei por exibir o trailer do filme *O Substituto* uma vez. Esta atividade foi bastante proveitosa, no sentido de que as participantes Adeline e Catarina realizaram reflexões muito significativas, relacionando o texto teórico (PIMENTA, 2002) com o filme visto e com suas experiências na vida pessoal e na docência. Sempre que era oportuno e a fim de enriquecer a discussão, fiz questão de complementar os conceitos com as proposições de Giroux (1999). Da mesma maneira do encontro anterior, as professoras foram indagadas sobre a concepção delas sobre “professor reflexivo”. A definição apresentada pela professora Adeline logicamente sofreu alterações se comparada ao encontro anterior, pois as discussões já realizadas com ela lhe permitiram se apropriar desse construto de maneira diferenciada. Desta vez, conforme a professora:

**Adeline (GV):** *“O professor reflexivo eu acho que é o professor que pensa o que está acontecendo ao redor dele e com ele. Então, o que que tá acontecendo na escola, o que está acontecendo no mundo, como isso afeta, como isso não afeta, tem que pensar na História também da humanidade, pensar no emocional, pensar na vida dele, no dia-a-dia, ele tá lá dando aula e aconteceu um fato e ele não deixa só passar, ele pensa sobre o assunto, reflete, busca soluções, ou pesquisa consequências ou pesquisa as causas. Pra mim esse é um professor reflexivo.”*

Vieram à tona temas como “profissionalização”, “politização da educação”, “democracia”, “o professor reflexivo como um profissional/intelectual coletivo” e a questão da “avaliação dos professores em formação inicial”. Esses temas nos proporcionaram questionar as imposições realizadas pelas instituições sociais no que tange aos conteúdos do currículo, ou até mesmo a propagação de uma ideia de que, para se exercer a profissão, não é necessário ser um profissional, mas principalmente ter conhecimento sobre a disciplina a ser ensinada. Nesse sentido, estimular o trabalho com o construto “professor reflexivo” numa

perspectiva crítica nos cursos de formação de professores é fundamental para que os professores possam se apropriar de uma identidade mais profissional dentro de uma abordagem sociocultural. A respeito disso, a professora Adeline escreveu:

**Adeline (DB):** “(...) acho que ter uma matéria sobre como ser um profissional intelectual, reflexivo, crítico é importante para os alunos da universidade. Acho que temos que analisar, rever, criticar não só a parte profissional, mas também outros aspectos de nossas vidas já que todas as partes estão interligadas, uma influencia a outra. Não somos robôs e sim seres humanos com sentimentos.”

Após as reflexões relacionadas ao filme e ao texto de Pimenta (2002), deu-se início à leitura de imagens retiradas do filme *O Substituto*. Esta atividade foi significativa, mas penso que eu como pesquisador-participante poderia ter direcionado melhor a análise por intermédio de técnicas específicas do letramento visual. Durante a atividade de análise de imagens, a participante Adeline disse: “*Muito interessante a cor vermelha presente ao longo do filme. Adoro cinema!*” (DB). Posteriormente, no capítulo reservado à análise dos dados, faremos outras considerações sobre as reflexões decorrentes da leitura das imagens<sup>45</sup> do filme, relacionando-as aos conceitos de representação e identidade.

No final do encontro, ao refletirem sobre o curso, as participantes salientaram que puderam tirar proveito dos temas discutidos e até os aplicaram em seu processo de formação inicial. Consideraram, também, que as discussões teóricas já existentes referentes ao “professor reflexivo” deveriam se transformar em uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Letras, o que revela que esse construto ainda precisa ser melhor trabalhado.

### 3.9.7 Sétimo Encontro

No sétimo encontro, busquei realizar uma Entrevista Focalizada a partir do filme *O Substituto* e também oportunizar à participante que esteve presente, a professora Catarina, que se apropriasse, ainda que superficialmente, dos mecanismos de significação da linguagem cinematográfica, ou seja, dos planos, ângulos e escrita de roteiro. Isso também contribui para a elevação dos níveis de letramento crítico e visual, os quais, paralelamente à prática crítico-reflexiva, foram estimulados e exercitados a partir das sessões de visionamento dos filmes.

As reflexões decorrentes da Entrevista Focalizada foram produtivas, a ponto de cumprir o objetivo crucial da proposta do curso temático. A entrevista em questão buscou

---

<sup>45</sup> Algumas das imagens analisadas neste encontro encontram-se no Apêndice 14.

contemplar questões acerca das impressões desencadeadas pelo filme no que se refere à identidade dos professores representados na narrativa fílmica, às contribuições que o filme trouxe às professoras espectadoras, ao estabelecimento de relação entre a história contada no filme e suas vidas pessoais e profissionais, à prática profissional dos professores representados no filme, às dificuldades da profissão “professor de línguas”, aos sentimentos em relação à profissão, bem como às exigências que alguns discursos hegemônicos tentam empreender sobre a prática do professor, principalmente exigir que o professor de LE tenha um desempenho linguístico, principalmente oral, igual ao falante nativo, o que se constitui em um mito que precisa ser ressignificado pelos professores de línguas como uma forma de resistência. No final da entrevista, foi feita uma reflexão sobre a sequência final do filme, na qual o professor Henry Barthes é mostrado no seu último dia de aula na escola. Nessa sequência, inicialmente o protagonista lê para seus alunos um trecho do livro *A Queda da Casa de Usher* (The Fall of the House of Usher, 1839), do escritor americano Edgar Allan Poe, e em seguida a leitura continua em *off*, desta vez em meio a uma sala de aula bagunçada, com muitas carteiras derrubadas pelo chão. A seguir temos a transcrição da referida cena:

**Sr. Henry Barthes:** *Quando andam pelo corredor, ou estão na sala, quantos de vocês já sentiu o peso os aprisionando? [...] Eu senti.*

[Todos levantam as mãos.]

**Sr. Henry Barthes:** *Todos? [...] Bem, Poe escreveu sobre essas coisas há mais de 100 anos. Então, enquanto lemos, podemos ver que a Casa de Usher não é apenas um velho castelo em ruínas. Também é um estado de espírito.*

[Uma cadeira vermelha vazia é mostrada.]

[Inicia-se uma narrativa em *off* do Sr. Henry Barthes lendo o livro de Edgar Allan Poe.]

**Sr. Henry Barthes (em off):** *Durante todo o aborrecido, sombrio e silencioso dia no outono daquele ano, quando as nuvens se penduravam opressivamente baixas no céu, eu passava sozinho a cavalo por um pedaço de terra singularmente triste. E finalmente me deparei enquanto caíam as sombras do anoitecer com a visão da melancólica Casa de Usher. Não sei como foi, mas com o primeiro vislumbre da construção, uma sensação de tristeza insuportável impregnou o meu espírito. Olhei para a simples paisagem das terras, para as paredes sombrias, para os troncos brancos de árvores deterioradas, com uma absoluta depressão na alma. Havia uma friidez, um enfraquecimento, um adoecimento do coração.*

Pudemos refletir sobre a melancolia e o peso que amedrontam a profissão e que é preciso superá-los para prosseguir, acreditando em si como profissional. Nesta etapa do curso temático, as professoras participantes já apresentavam indícios de que estavam ocorrendo transformações positivas e um fortalecimento de suas identidades profissionais, conforme será possível perceber na análise dos dados.

Foi interessante observar que a professora Catarina ficou surpresa com a maneira a partir da qual a linguagem cinematográfica se constituía por meio dos elementos do roteiro,

dos planos de montagens e das angulações. Após a leitura das definições desses conceitos, fizemos uma apreciação do roteiro do filme curta-metragem *Pierre* (2008), o qual já foi mencionado. Embora a inserção desse curta-metragem no curso temático tivesse sido motivada primeiramente porque ele serviria para ilustrar acerca da escrita do roteiro cinematográfico, o fato de ele apresentar um professor de Filosofia que, por ser cego, tinha receio de enfrentar os seus medos, também influenciou na escolha desse curta-metragem. Com base nisso, é possível refletir que as professoras, até então, não tinham tido qualquer tipo de conhecimento acerca da linguagem cinematográfica. Certamente, tudo indicava que seu nível de letramento referente aos gêneros multimodais como os “filmes”, ainda necessitava se desenvolver mais significativamente. Dessa maneira, seria possível que elas fossem capazes de realizar leituras mais críticas dos filmes e sequências vistos, bem como de confeccionar um vídeo sobre sua vida profissional como professoras de línguas.

### **3.9.8 Oitavo Encontro**

Conforme havia planejado, o objetivo deste encontro foi discutir alguns conceitos, como identidade social, representação, diferença, poder e performatividade, a fim de que as professoras pudessem assistir a outros filmes e sequências cinematográficas, associando de maneira mais ampla as representações contidas nesses símbolos culturais com os construtos discutidos. Optei por fazer dessa forma, porque percebi que as discussões feitas poderiam ser mais aprofundadas e consistentes com o apoio das reflexões em torno das questões de identidade apontadas por Hall (2006), Woodward (2000) e Mastrella-de-Andrade (2007, 2013). Por meio da utilização de slides, abordamos inicialmente o fato de que, nas últimas décadas, ter havido um crescente interesse das Ciências Humanas por investigar questões sobre identidade, além de termos apresentado e descrito esse conceito nas perspectivas sócio-históricas dos sujeitos do Iluminismo, Sociológico e Pós-Moderno, as quais já foram desenvolvidas no referencial teórico. Além disso, aprofundamos a discussão com as considerações levantadas por Woodward (2000), no que tange à relação entre identidade e diferença, bem como entre estas e a representação (SILVA, 2000) e a performatividade (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013).

A fim de colocarmos em prática a apropriação desses conceitos, propus uma atividade de análise da sequência do filme *Bossa Nova* (2000), o qual já tinha sido utilizado no segundo encontro, para que a professora Catarina pudesse relacionar os conceitos com as

representações da professora, da escola e das vozes discursivas e identitárias presentes no filme. A pertinência dessa atividade de análise teve como base o fato de que a mídia tem o poder de dizer verdades sobre quem pode e não pode ensinar e aprender línguas, de modo a reforçar identidades de bons ou maus professores, quais são as melhores instituições para se aprender línguas no Brasil, além de querer impor formas ou metodologias mais adequadas ou não para se aprender línguas. As questões postas para a discussão e análise da sequência cinematográfica foram: (1) Qual (is) a (s) identidade (s) da professora de inglês no filme, bem como outras representações de contextos de ensino-aprendizagem e de alunos de línguas? (2) Escola particular de idiomas seria o melhor (legitimado) lugar para se aprender LE? E na escola pública? (3) Aulas particulares em casa funcionam? Por quê? (4) O fato de a professora de línguas ser nativa (dos EUA) é garantia de que o aluno aprende melhor e mais rápido? (5) O bom/boa professor (a) de LE é aquele/aquela que é nativo (a)? O filme quis reforçar essa ideia? (6) Por que os alunos (dois homens – um empresário e outro jogador de futebol) representados no filme são aparentemente “ricos” (têm dinheiro) para custear um curso de inglês numa escola particular? (7) Isso significa que no Brasil as pessoas que têm menos dinheiro não podem estudar nessas escolas de idiomas e têm que se contentar com as aulas “sem qualidade” da escola pública? (8) Não se aprende LE na escola pública no Brasil? (9) Por que os alunos são homens e a professora se envolve com um deles? (10) Por que a professora ainda tem que dar aulas particulares em casa? Será que a sua remuneração financeira na escola de línguas é insuficiente? (11) O fato de a professora ser ex-aeromoça chama a atenção, pois na maioria dos filmes de Hollywood os personagens professores estão ocupando essa profissão temporariamente (pois têm outra profissão mais estatutária) ou porque não tiveram outra opção na vida? Essas perguntas já encaminharam a discussão para as elucidações de Dalton (1996), no que tange às representações identitárias de professores e alunos nos filmes. Para a professora Catarina, ao ser indagada se era possível aprender inglês na escola pública, obtivemos a seguinte afirmação: *“Pode-se aprender na escola pública, mas acho que tá faltando interesse, sabe? Interesse e eu acho que a galera acomodou. “Ah, eu não aprendi em escola pública eu vou para o cursinho de inglês” (GV).*

Além da discussão quanto ao lugar mais adequado, ou melhor, para se aprender LE, seja esta a LI ou não, a figura (mito) do falante nativo recebeu atenção considerável dentro da discussão. Em relação à questão quatro, sobre o fato de a professora ser nativa garantir a aprendizagem, tivemos a seguinte reflexão por parte da professora Catarina:



**Catarina (GV):** “Não. Isso não é garantia porque o processo de aprendizagem de cada um é de uma forma. Então, assim, pode ser aquele aluno que se dê super bem com o professor nativo e consiga compreender e aprender mais rápido, mas tem o aluno que não quer, que não vai aprender. Então, não é garantia você ter o professor nativo de LE que você vá aprender aquela língua melhor. Porque, às vezes, a linguagem que o professor que não é nativo vai usar consiga te fazer entender melhor aquilo; que não vai ser a mesma linguagem que o nativo vai ter.”

No que tange à quinta pergunta, relativa ao fato de o bom/boa professor (a) de LE ser aquele ou aquela que é nativo (a), assim como ao fato de o filme *Bossa Nova* ter querido reforçar esse discurso, Catarina reverberou:

**Catarina (GV):** “Não. O bom professor de inglês não é o que é nativo não. O nativo ele só sabe falar a língua dele, mas às vezes ele não sabe passar o conhecimento. Não sabe usar a linguagem. Então, isso é muito relativo. (...) A sequência quis reforçar sim. (...) aí qual a identidade da propaganda (referindo-se à escola cuja logomarca aparece no filme) que você cria? Que essa escola tem professores nativos e professores (...) né? A identidade que você constrói.”

Terminado o encontro, procurei assistir à filmagem, a qual me permitiu ter mais certeza quanto ao fato de que eu exagerei na exploração das perspectivas teóricas sobre identidades. Ainda mais porque havia apenas uma professora “sonolenta” para participar das discussões comigo. Tendo em vista que, a meu ver, as discussões não estavam sendo tão proveitosas, no sentido de que muitas vezes a professora participante dava respostas evasivas, optei por dar continuidade à discussão no encontro seguinte. Por outro lado, fiquei pensando quão esforçada e motivada é a professora Catarina. Por mais que ela estivesse com sono e certamente cansada, estas dificuldades não foram suficientes para fazê-la se ausentar do encontro. Percebi, também, que sua capacidade de refletir sobre os filmes vistos estava aumentando gradativamente.

### 3.9.9 Nono Encontro

A proposta inicial para este encontro foi modificada, pois ele tinha sido reservado para que os possíveis vídeos curtos que as participantes tivessem produzido fossem exibidos e discutidos. Entretanto, tendo em vista que apenas a professora Catarina esteve presente nos últimos dois encontros, considereei pertinente enviar um *e-mail* à outra participante (Adeline) informando-a sobre as atividades a serem desenvolvidas nas etapas finais do curso, bem como em relação ao vídeo (curta-metragem) que, possivelmente, deveria ser produzido por elas. Portanto, iniciei as atividades apenas com a professora Catarina, pois Adeline ainda não tinha chegado.

Com o intuito de reforçar o que já havia sido discutido, parti para algumas reflexões postas por Dalton (1996) acerca do currículo dos filmes produzidos por Hollywood, o qual apresenta personagens professores e ambientes escolares amplamente pautados em perspectivas de representação éticas, estéticas e políticas. O texto em questão apresenta alguns exemplos do que, para a indústria cinematográfica americana, seria um bom professor e uma boa professora, características estas que se mantêm intactas ao longo de décadas e se repetem em vários filmes e que funcionam como um ingrediente essencial para a manutenção do *status quo* da profissão. Observam-se representações de professores e professoras tidas como “luzes” na escuridão da escola; salvadores/as de estudantes das drogas, da violência, de suas famílias, de si mesmas; *outsiders* (renegados) que usualmente não são queridos pelos outros professores, os quais, por sua vez, são tipicamente hostilizados pelos estudantes, temem os alunos ou estão ansiosos por dominá-los; que se envolvem com os estudantes num nível pessoal, aprendem com eles e, usualmente, não se dão muito bem com os administradores da escola, como é o caso do professor John Keating, no filme *Sociedade dos Poetas Mortos*.

Após apresentar os tipos de professores nos filmes de Hollywood, Dalton (1996) explica que o aspecto estético do currículo refere-se à necessidade de dar aos estudantes os instrumentos para que possam interpretar suas vidas e o mundo, pautando-se na experiência cotidiana. A questão ética se faz representar pelas relações entre professor e aluno na sala de aula, de modo que os professores só podem ter uma autoridade legítima na escola caso essa legitimidade parta dos alunos. Por fim, o aspecto político está relacionado ao projeto político dos professores nos filmes, o qual se constitui como um fator motivador do professor, para que ele realize atividades de ensino. É importante salientar que o texto de Dalton (1996) foi selecionado para ser discutido porque, nas considerações finais, a pesquisadora reverbera que os filmes poderiam fazer muito mais do que representar professores, professoras, alunos e alunas de maneira idealizada, de modo a criar um currículo mais voltado para uma práxis libertadora nos moldes daquilo que nos fala Freire (1970/2013). Por outro lado, enquanto o cinema não faz isso de maneira significativa, cabe aos professores de modo geral se unirem juntamente com os estudantes em prol dessa libertação. Portanto, podemos refletir que as interações colaborativas empreendidas em nosso curso temático foram ao encontro dessa luta pela ressignificação das representações identitárias idealizadas da profissão-professor.

Além da análise da sequência do filme *Bossa Nova* (2000), posta em prática no encontro anterior, fizemos uma leitura analítica das sinopses dos filmes *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), *Mentes Perigosas* (1995), *Escritores da Liberdade* (2007), *O Substituto*

(2011), *Adorável Professora* (2013) e *Entre os Muros da Escola* (2009); sempre associando os temas contidos nos filmes com os conceitos de identidade, diferença e representação. As reflexões da professora Adeline sinalizam a importância de se discutirem os filmes reflexivamente e de maneira orientada por discussões teóricas.

**Adeline (DB):** “Achei muito interessante quando o professor disse que a identidade é marcada pela diferença. Concordo plenamente. Eu, que estudei em escolas bilíngues, posso dizer que vivenciei e vivencio de perto a multiculturalidade que define cada um e ao mesmo tempo completa cada um. Foi uma matéria muito interessante.”

Ainda nesse nono encontro, veio à tona uma questão referente ao fato de eu ter exibido apenas uma sequência de filme com personagens “professoras de línguas”. Inusitadamente, ao longo de um processo reflexivo, me questionei após ter perguntado as professoras participantes se elas se viam representadas nos filmes vistos. Sem pensar muito, elas responderam que não se viam nos filmes/sequências exibidos durante o curso. Em vista disso, considerando que uma das características da P-A é justamente o planejamento e a realização em espiral, o que dá possibilidade ao pesquisador de estabelecer e tomar novos rumos às suas ações durante a execução da investigação; considerei oportuno reservar uma parte do último encontro para exibir três sequências de três filmes com personagens mulheres “professoras de línguas”. Os filmes em questão são: *Mentes Perigosas*, *Escritores da Liberdade* e *Adorável Professora*. Nesses três filmes, as personagens professoras estão fragilizadas por vários motivos, seja por estarem enfrentando ou tendo que desempenhar a profissão de “professora” temporariamente, enquanto de fato a sua profissão é outra, como é o caso do primeiro filme; seja por estar em crise no relacionamento afetivo e, concomitantemente, não ter segurança para ministrar aulas, como se percebe no segundo filme; além de se apresentar como um ser humano solitário com dificuldades de relacionamentos.

### **3.9.10 Décimo Encontro**

Conforme tinha sido planejado, este encontro teve o objetivo principal de encaminhar a reflexão para uma possível avaliação sobre o curso temático e sobre o processo de ressignificação da identidade profissional nas professoras participantes.

Os instrumentos de avaliação previamente elaborados foram um “Questionário Final de Reflexão” e uma “Entrevista Final de Avaliação”. Optei por coletar as impressões/reflexões das professoras por meio da escrita e da fala, pois compreendo que

muitas vezes algumas considerações que não tenham se manifestado em um instrumento, podem se manifestar no outro, tendo em vista a espontaneidade inerente às interações orais.

O encontro foi iniciado com a exibição de uma sequência do filme *Adorável Professora*, o qual apresenta uma professora de inglês “solteirona”, apaixonada pela literatura; e outra sequência do filme *Escritores da Liberdade*, o qual apresenta uma professora de inglês que está começando a trabalhar numa escola situada em um bairro negro dos EUA e tenta estimular nos alunos o desejo de sonhar e lutar por uma vida melhor. Após as sessões de visionamento das sequências, as professoras, além de terem refletido sobre a prática profissional e a identidade das professoras “mulheres”, falaram a respeito de sentimentos, relacionamentos afetivos e interpessoais e, principalmente, sobre casamento. O trecho abaixo é uma amostra de como essas questões foram tratadas neste encontro:

**Catarina (GV):** “(...) não existe essa história da mulher, aí vai pro filme da professora lá da “Adorável Professora”. “Ah, porque ela é feliz, porque ela tem o dinheiro dela, se sustenta (...)”. Não existe essa história Lauro. Todo mundo dorme e acorda pensando em alguém, ou está com alguém ou quer alguém. Isso não existe. Se você tá com alguém você dorme e acorda pensando naquela pessoa. Se você não tá com alguém você dorme assim: “Ah, eu poderia ter alguém”. “Eu poderia tá amando alguém”. Você acorda pensando como seria o dia se eu tivesse alguém.”

Interessante notar que a professora Catarina chegou até a levar para este encontro um boneco de Santo Antônio que ela tinha adquirido em uma festa de casamento. A partir disso tentei refletir acerca do objetivo da professora com essa prática e considero que isso pode corroborar e fortalecer a importância que ela dá ao sucesso nos relacionamentos, ou seja, em sua vida afetiva, como algo que influencia também em sua vida profissional. Observemos a Figura V:



**Figura V.** Boneco de Santo Antônio da professora Catarina.  
Fonte: Dados da pesquisa.

O fato de eu ter optado por exibir essas duas sequências de filmes justifica-se por ter considerado necessário inserir, no curso temático, filmes com personagens “professoras mulheres” e também porque a professora Catarina não tinha feito o vídeo curta-metragem sobre ela, ao passo que a professora Adeline, embora tivesse feito, esqueceu-se de levá-lo ao encontro. Devido a isso, pedi a Adeline que me enviasse virtualmente o vídeo produzido para que eu pudesse refletir sobre ele. Alguns dias depois, recebi o vídeo<sup>46</sup> por meio do aplicativo *WhatsApp*.

De modo geral, observando o início e o término do curso, percebo também como eu me transformei como profissional professor de LI e como pesquisador-participante. De fato, a metodologia “P-A”, escolhida para a realização da pesquisa, foi muito válida para o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva na formação de professores de línguas. Hoje, vejo mais amplamente como é essencial que os professores se unam para lutar para o bem-comum da profissão, para a sua profissionalização e consequente ressignificação estatutária. A partir disso, teremos também um maior fortalecimento da identidade da profissão, a qual, há décadas, tem adentrado cada vez mais em um estado de crise. Penso que, à medida que os professores mudarem principalmente sua postura diante da profissão, engajando-se em cursos de formação continuada, poderão elevar a profissão ao mesmo *status* que outras profissões emancipadas, como a de “médico”, desfrutam hoje na sociedade brasileira. Além disso, considero pertinente que a luta dos professores para o fortalecimento identitário da profissão

---

<sup>46</sup> Após assistir e refletir criticamente sobre o vídeo produzido pela professora Adeline, decidi não considerá-lo na análise dos dados, pois muitos dos relatos contidos nele já haviam sido externados pela professora nos outros instrumentos de coleta de dados.

seja estimulada politicamente, mediante a participação em sindicatos. Logicamente, essa luta deve ser empreendida dialogicamente com os representantes do governo, sempre observando as proposições de Freire (1970/2013) acerca da práxis libertadora.

Pensando a respeito do que as participantes disseram sobre a importância da prática crítico-reflexiva para a formação de professores em geral, percebo, de fato, que esse construto poderia e deveria se transformar em uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de Letras e de outros cursos de graduação, tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado. Algumas falas das professoras participantes me fizeram perceber que esse construto, ou seja, a “prática crítico - reflexiva”, ainda fica muito restrita ao discurso de uma disciplina ou outra, não sendo trabalhada nos cursos de formação de professores de maneira mais fortalecida e holística. Digo isso porque as reflexões realizadas no curso deixaram claro que as professoras estavam “descobrimo” muita coisa que foi abordada no curso temático.

Também considero importante mencionar que ocorreu o fortalecimento da identidade das participantes, pois ao informá-las de que eu havia criado alguns códigos (P1, P2, etc.) para denominá-las, elas não gostaram. Na verdade, me disseram que gostariam de ter nomes na pesquisa e que os códigos eram muito impessoais. Portanto, a professora que inicialmente era chamada de P3, passou a ter o nome que ela mesma escolheu: “Catarina”. A outra professora, que era chamada por mim de P4, passou a ser denominada de “Adeline”. Vale ressaltar que, no primeiro encontro do curso, quando elas tiveram que preencher uma Ficha de Identificação e informar, caso elas quisessem, um nome fictício, isso não aconteceu. Entretanto, no final do curso, tendo em vista todas as reflexões realizadas em torno das identidades, elas não mais quiseram ser identificadas por códigos, mas sim por pseudônimos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por mim no desenvolvimento da P-A, estou bastante satisfeito com o fato de essa pesquisa ter possibilitado um diálogo transformacional com as professoras. Na verdade, as leituras que fiz sobre a P-A me ajudaram a lidar melhor com algumas situações problemáticas e inusitadas que se fizeram presentes.

Terminado esse percurso de apresentação dos encontros do curso temático, assim como a apresentação de suas atividades e objetivos, o que possibilitou expor e contar um pouco da “história”, do processo e das dificuldades enfrentadas por mim na realização desta P-A, partiremos, em seguida, no capítulo IV, para a análise e discussão dos dados. Conforme é possível observar, optamos por apresentar, de antemão, neste capítulo metodológico, alguns dados provenientes das reflexões empreendidas pelas professoras participantes em seus diários de bordo. Para proceder à análise dos dados, retomaremos alguns dados deste

instrumento de coleta, mas principalmente discutiremos as reflexões e interações realizadas nos encontros do curso temático, as quais foram registradas em vídeo e transcritas pelo pesquisador. Ressaltamos que as transcrições foram feitas à maneira do pesquisador, sem observar alguns padrões e códigos oferecidos por quaisquer procedimentos teóricos sobre transcrição de dados. Além dos dados coletados pelo Diário de Bordo e pelas interações dos encontros do curso temático, conforme é possível observar no Quadro 2, apresentado neste capítulo, procuramos utilizar outros instrumentos de coleta, como Diário de Itinerância, Ficha de Identificação, Entrevistas e Questionário, no intuito de se empreender uma triangulação de dados permeada pelas proposições teóricas, o que permitiu aprofundar de maneira satisfatória nas questões que nos propusemos a discutir, a partir dos objetivos e perguntas de pesquisa previamente formulados.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Após ter apresentado o arcabouço teórico que embasa esta investigação e ter exposto os pressupostos metodológicos pelos quais nos orientamos para empreendê-la, inicio uma trajetória em busca da análise e interpretação dos dados, a fim de obter possíveis reflexões para as perguntas de pesquisa que elaboramos, as quais se referem à maneira como o gênero discursivo “filme” pode ser aplicado à formação de professores de línguas com vistas a se desenvolver uma postura crítico-reflexiva e uma possível ressignificação da identidade contida na “profissão-professor de línguas” e ao modo como as identidades positivadas e negativadas são construídas no discurso do cinema e como elas impactam as professoras investigadas. Para tanto, lanço mão do que diz Lüdke; André (2013, p. 53) acerca da análise dos dados:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 53).

Destarte, as discussões que realizo neste capítulo consideram a sistematização dos dados que coletei através de Diário de Bordo (DB), Gravações em Vídeo (GV), Entrevista Focalizada (EF), Entrevista Final de Reflexão (EFR) e Questionário Final de Avaliação (QFA). Procurei explorar ao máximo os dados, a fim de poder tomar decisões pertinentes quanto àquilo que deveria ser enfatizado ou não, assim como realizar o processo de triangulação entre os dados coletados, as proposições teóricas e as minhas reflexões como professor-pesquisador. Tendo em vista as estratégias fornecidas por Lüdke; André (2013) sobre o aprofundamento da revisão de literatura, saliento que, durante o processo de análise, os dados também sinalizaram a necessidade de inserir novas contribuições teóricas para ajudar na discussão. Devido a isso, a aplicação que fizemos na análise dos dados de autores como Bauman (2005), Coracini (2003), Rajagopalan (2003) e Lima (2003), apesar de esses não terem sido contemplados no referencial teórico, é justificável. É importante observar que, propositalmente, os dados coletados não passaram por revisão ortográfica ou gramatical, pois entendemos que, à medida que procurássemos preservar a naturalidade das manifestações linguísticas contidas nas narrativas e relatos, contribuiríamos para que as professoras não fossem descaracterizadas. Em relação aos quesitos éticos já expostos no capítulo



metodológico, a fim de preservarmos a identidade das professoras participantes, optamos por utilizar os pseudônimos e códigos fornecidos por elas, além de sempre observar o compromisso que firmamos por meio do Termo de Consentimento Livre.

Com o propósito de contribuir com as investigações já realizadas na LA em torno da formação crítico-reflexiva de professores de línguas, a qual procura ressignificar a identidade desses profissionais; reitero que, por se tratar de uma P-A, a qual está inserida no paradigma qualitativo-interpretativista, as reflexões que teço neste capítulo representam um processo e, por isso, são parciais, podendo vir a ser completadas por pesquisas futuras a respeito da mesma temática. Além disso, é pertinente frisar que, pelo fato de a linguagem assumir um caráter primordial na metodologia da P-A, as relações travadas entre o pesquisador e o outro (as professoras participantes) não foram neutras, no sentido de que a intersubjetividade permeou todo o processo empreendido. Por fim, apesar de os dados analisados estarem imbricados pelo caráter subjetivo, tanto do pesquisador quanto das professoras participantes, e relembando o que nos fala Tripp (2005) quanto à dificuldade de se ter uma P-A reconhecida no meio acadêmico, as contribuições deste trabalho não deixam de ser possuidoras de um rigor científico. No mais, todos os esforços de abstração que realizamos nesse processo de análise tiveram como um de seus principais objetivos acrescentar informações, que embora não sejam de fato novas, podem apresentar perspectivas e vieses diferenciados para as discussões já existentes na área.

Este capítulo está organizado por eixos temáticos manifestos nos dados coletados por diferentes instrumentos. Optei por considerar que o curso temático fosse dividido em três grandes momentos, sendo que o primeiro compreende apenas o encontro primeiro, quando as professoras participantes chegaram ao curso em estado de crise identitária, ou seja, estavam tendo experiências negativas com a profissão em decorrência da falta de preparação das escolas para abrigar o ensino de línguas, da desmoralização da carreira docente, da falta de salários atrativos, das dificuldades de aprendizagem da LE e até mesmo da relação com os alunos e com as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. A partir dessas experiências algumas emoções e sentimentos de incerteza diante da profissão professor de línguas também acabavam sendo deflagrados. O segundo momento vai do segundo ao nono encontro, quando as professoras ainda estavam se apropriando de alguns conceitos deflagrados pelo cinema e orientados pelos textos teóricos, os quais lhes permitiram exercitar a reflexão crítica sobre a sua crise identitária. Por fim, o terceiro momento compreende o décimo encontro, quando elas, de posse desses conceitos e por terem participado do curso

temático, puderam explicitar, em alguma medida, as transformações de si e da sua identidade profissional. Os eixos temáticos a serem discutidos são: (1) Crise de Identidade Profissional (Primeiro Momento); (2) Reflexão Crítica (Segundo Momento) e (3) Resignificação da Identidade Profissional (Terceiro Momento). Portanto, no intuito de seguir uma ordem cronológica na disposição dos dados sobre os quais faremos as discussões, apresento a seguir o nosso primeiro eixo temático.

#### **4.1 Crise de Identidade Profissional**

Com o propósito de facilitar a discussão que proponho nesta seção, considero importante retomar, de maneira breve, alguns conceitos que imbricam a questão da identidade. Convém reafirmar o fato de que conceber a identidade como algo fixo, estável, acabado, pronto e capaz de ser controlado não se constitui como uma ideia que mereça consideração. Na verdade, as configurações do mundo globalizado têm produzido sujeitos que tomam para si o movimento como uma necessidade à sua própria existência, o que significa que tem sido alterada a maneira como as pessoas se relacionam, como dão sentido à sua vida cultural e política e, conseqüentemente, às suas práticas identitárias (RAJAGOPALAN, 2003). Nas palavras desse autor,

[...] acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Nessa perspectiva as identidades são definidas a partir de uma dinâmica estrutural existente na sociedade e que varia de um dado momento histórico para outro, além de considerar o jogo de oposição a outras identidades diferentes. Enfim, as identidades se constituem diante da diferença, daquilo que não é compartilhado pelo outro.

Logo, a linguagem, como o principal meio a partir do qual o sujeito dá sentido à sua existência, também passa por transformações em decorrência da globalização, ainda mais com as facilidades de comunicação e interação proporcionadas pela Internet. O resultado disso nada mais é do que uma crise tanto linguística quanto de identidade, que tem se feito presente nas relações entre os povos. Se relacionarmos a proposição de que “a perda de identidade é motivo de angústia em qualquer situação” (RAJAGOPALAN, 2003, pp. 59-60) com os conflitos e incertezas que imperam nos diversos setores da sociedade, sejam eles pessoais ou

profissionais, é possível compreendermos melhor o estado de crise por que esses sujeitos têm passado para, enfim, podermos tomar a própria linguagem como um espaço de enfrentamento das imposições do outro, no sentido de reafirmarmos nossa identidade. Observando que a crise de identidade existente no mundo globalizado é um fato que não se pode ignorar e nem mudar, é urgente aos “professores de línguas” ressignificar aquelas identidades que os outros querem impor para eles, da mesma maneira que Rajagopalan (2003) clama para que os aprendizes de línguas não se deixem ter sua autoestima e sua personalidade dominadas, mas que possam dominar o outro e fazer com que ele faça parte da sua identidade. Tendo em vista que a construção da identidade profissional passa pela questão da política de representação, o professor de línguas pode sim desenvolver uma identidade emancipada e fortalecida, pautada no enfrentamento das adversidades profissionais, pois a identidade é “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja” (BAUMAN, 2005, p. 45).

Diante do que foi discutido anteriormente a respeito do interesse crescente por questões de identidade e da crise por que tem passado os indivíduos na contemporaneidade, na qual fenômenos como a globalização e o multiculturalismo permitem apenas que eles tenham momentos de identificação e não uma definição de suas identidades, proponho desenvolver uma discussão, observando cuidadosamente como esse cenário de crise global das identidades do sujeito pós-moderno interfere na constituição identitária do profissional “professor de línguas” e, conseqüentemente, em sua prática, no sentido de que se torna urgente caminhar de mãos dadas com a práxis, a fim de que seja possível fornecer encaminhamentos para a transformação da identidade da profissão. Afinal, conforme sinaliza Bauman (2005), ao tratar da “liquefação” das instituições políticas e sociais, é impossível prever o que pode acontecer em um ambiente fluido como é o caso do contexto contemporâneo da pós-modernidade. A partir dessa reflexão, vislumbro, em consonância com este estudioso, que da mesma maneira que autoridades que hoje são respeitadas podem vir a ser ridicularizadas, assim como carreiras que atualmente gozam de *status* pleno podem vir a entrar em um beco sem saída; a profissão de professor que, nos dias de hoje, goza de desprestígio, poderá, no futuro, a partir das próprias exigências das estruturas sociais, assumir uma posição contrária a esta que é pautada pela desvalorização salarial e condições de trabalho insatisfatórias.

Tomando as orientações dessas reflexões iniciais, partimos agora para a análise e discussão direta de alguns excertos dos dados coletados nos encontros do curso temático e dos

diários de bordo<sup>47</sup> escritos pelas professoras participantes, os quais sinalizaram a crise de identidade profissional por que elas têm passado. Ressalto que, embora tenha trabalhado no segundo encontro os elementos linguístico-discursivos que compõem a escrita dos diários de bordo, bem como a teoria que o embasa, a escrita deste instrumento se deu em LP e os temas abordados neles não foram direcionados por mim, mas ficaram a critério das professoras à medida que o curso temático ia se desenvolvendo.

Inicialmente, procurei identificar, nas interações orais transcritas dos encontros e na escrita dos diários de bordo, a presença da palavra “crise”, mas em outros momentos nos quais a palavra em questão não aparecia explicitamente, foi necessário empreender um maior esforço, no sentido de buscar conexões que me levaram a perceber a existência de uma crise de identidade no discurso das professoras participantes. O excerto a seguir, referente ao primeiro encontro, possibilita-nos perceber essa crise de identidade profissional:

**Adeline (DB):** *“Acho que fiz bem em comentar sobre a minha crise profissional, fiz bem em me abrir porque percebi que muitos estão que nem eu. O meu problema não é o que eu quero fazer, eu amo a minha profissão! O que me incomoda e que é muito importante é a desvalorização do professor, o salário que me impede de viver nas condições que eu gostaria.”<sup>48</sup>*

A partir deste relato, várias questões que estabelecem relação com o fenômeno da crise de identidade são evidenciadas. Em primeiro lugar, embora a professora não estivesse inicialmente se sentido à vontade para expor a sua crise identitária, ela terminou realizando isso e, posteriormente, teve a oportunidade de refletir, por intermédio da escrita reflexiva, acerca do lado positivo de sua atitude. Na verdade, o fato de ela ter se sentido à vontade para falar de si, de sua “crise profissional” como professora de línguas, tornou-se possível, à medida que a discussão entre as outras professoras foi se desenvolvendo. Ela percebeu que era apenas mais uma professora que se encontrava em crise em meio a tantas outras em igual situação, ou seja, em meio a uma comunidade maior de outros professores. Podemos depreender que o sentimento de pertencimento por parte da professora Adeline ao dizer “percebi que muitos estão que nem eu” foi influenciado pela troca de experiências através do diálogo, da palavra verbalizada, que se transformou em práxis, ou seja, em ação e reflexão. Isso remonta ao que Freire (1970/2013, p. 227) comenta a respeito da importância da teoria

---

<sup>47</sup> Das duas participantes que permaneceram no curso temático, apenas Adeline realizou a escrita de todos os diários de bordo referentes aos dias em que ela esteve presente. Por isso, quando tratamos dos dados deste instrumento, apresentamos principalmente as reflexões desta participante.

<sup>48</sup> Todos os grifos são do pesquisador.

dialógica para o desvelamento do mundo: “[...] na teoria dialógica da ação [...] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.” Quando Adeline ouve as outras professoras se pronunciando, ela percebe que sua identidade “em crise” não pertencia apenas a si, mas também a “outros”, os quais constituem a relação eu-tu do sujeito na sociedade. Isso nos remete a Coracini (2003, p. 151), a qual explica que, para que os indivíduos se constituam como sujeitos, é fundamental que haja a presença de um “outro” que lhe permita perceber como ser diferente na sociedade:

Embora o desejo identitário do sujeito procure a todo o preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados...) (CORACINI, 2003, p. 151).

Ainda reportando ao excerto anterior, cabe observar a ambivalência constitutiva da relação que a professora Adeline estabelece com a profissão “professora de línguas”. Ao mesmo tempo em que ela tem consciência de que *“o problema não é o que eu quero fazer, eu amo a minha profissão!”*, o que é altamente positivo e motivador, ela, por outro lado, explicita o lado negativo de ser professora ao declarar: *“O que me incomoda e que é muito importante é a desvalorização do professor, o salário que me impede de viver nas condições que eu gostaria”*. Percebemos, portanto, que há duas vozes conflitantes que se sobressaem na fala da professora: uma é proveniente do seu desejo de continuar na profissão que ama; a outra a desestimula a seguir adiante na profissão, em virtude da posição de desprestígio salarial e social que o professor tem que enfrentar na contemporaneidade.

De acordo com Lima (2003), cujo estudo detectou alguns processos de auto-identificação do professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam, existem duas formações discursivas em circulação no discurso das professoras que ela analisou. A primeira, contendo uma imagem idealizada do fazer docente, coloca o professor como um sujeito que pode apresentar soluções para problemas sociais, “uma vez que, historicamente, estipula-se para a educação a função de ‘salvadora da pátria’” (p. 258), o que representaria uma posição de prestígio social e de poder. A segunda, refere-se à desvalorização do profissional de educação, “discurso esse construído em razão de não se verificarem pragmaticamente as soluções que se espera idealmente que a educação, simbolizada na figura do professor, operacionalize” (p. 258). A partir das formações discursivas identificadas, a autora diz ser possível postular “que talvez esse discurso de desvalorização do professor seja o de mais alta incidência na sociedade atual, no que se refere à instituição escolar” (p. 258).

Destarte, é possível refletir, com base nessas considerações, que ao dizer que ama sua profissão, Adeline pode estar desejando continuar sendo professora pelo fato de ela ser possuidora de uma responsabilidade social, de transformação do outro para um futuro melhor. Concomitante a esse desejo positivo, a desvalorização salarial que a impede de viver nas condições que ela gostaria, ou seja, de poder ter uma vida melhor através da ascensão social proporcionada pelo exercício da profissão, faz com que ela entre em crise, fazendo referência às postulações de Lima (2003, p. 261), diante da contraposição “ser alguém - ser ninguém”, lugares sociais simbólicos ocupados por aqueles sujeitos valorizados e desvalorizados pela sociedade. Nessa medida, em vista da crise de identidade global, que, conforme já foi exposto, produz sujeitos fragmentados e com identidades provisórias, pode ser que a crise de identidade da professora Adeline nem venha a se resolver através de uma definição de sua identidade ao se indagar se ela quer seguir ou não na profissão de professora de línguas. Conforme explica Hall (2006, p. 12), “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.”

Nesse viés, lembrando a afirmação de Woodward (2000) de que a crise de identidade do homem pós-moderno decorre das inúmeras exigências que a ele são impostas, ou seja, exigências que ele assuma diferentes papéis sociais de acordo com o lugar de onde fala e se encontra, podemos refletir que a tensão experienciada por Adeline entre ser professora e continuar sendo “desvalorizada” ou mudar de profissão e supostamente ascender socialmente representa, perfeitamente, o modo como as identidades se tencionam, interferindo umas nas outras. Isto é, tem-se uma tensão entre o ser professor de línguas e a desvalorização.

Logo, para que o sujeito continue na profissão de professor, é fundamental que ele, apesar de suas contradições identitárias, enfrente as identidades mitificadas, estereotipadas e estigmatizadas impostas pelos outros, em favor de uma possível resignificação da identidade de professor de línguas que ele constrói para si e que é diferente daquela encontrada no discurso das instituições. Nessa perspectiva, cabe nos atentar para o pensamento de Bauman (2005, pp. 19-20) ao falar das identidades e da sensação desconfortante de deslocamento que o sujeito experimenta:

As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente. Quanto mais praticamos e dominamos as difíceis habilidades necessárias para enfrentar essa condição reconhecidamente ambivalente, menos agudas e dolorosas as arestas ásperas parecem, menos grandiosos os desafios e menos irritantes os efeitos. Pode-se até começar a sentir-se *chez soi*, “em casa”, em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa (BAUMAN, 2005, pp. 19-20).

À luz dessas proposições, podemos pensar que, quanto mais cedo o sujeito pós-moderno se perceber incompleto e cingido por uma infinidade de outros que o compõem em sua fragmentação, maior a possibilidade de ele se ressignificar em meio à adversidade. Dando prosseguimento, tomemos os excertos a seguir, apresentados no Quadro 6, a partir dos quais teceremos mais algumas considerações referentes à crise de identidade das professoras. Ressaltamos que estes depoimentos foram gerados em decorrência da apresentação oral que elas fizeram ao grupo observando suas experiências pessoais e profissionais como professoras de línguas, bem como em decorrência de algumas perguntas que dirigi a elas ao longo da interação.

**Quadro 6.** Dados coletados através das gravações em vídeo

TRANSCRIÇÃO DO PRIMEIRO ENCONTRO	
Participante	Relato
Adeline	<p>“(…) <u>tenho 30 anos. (...) uma amiga minha, a tia dela era dona da (nome da escola), ela falou: “Você não fala Francês?” Eu falei: “Falo”. “Então vamo lá! Tá precisando urgente! (...) Na hora! (risos). (Inaudível) (...) quando pequena (inaudível) não minha filha, não vai ser professora não, pelo amor de Deus! Esquece isso. Mas o destino me levou. E eu trabalhei na área de Publicidade e Propaganda. Gostei mais ou menos. Mas eu preferi continuar como professora. (...) esse ano eu estou meio em crise profissional de novo. Eu não sei se eu continuo como professora, se eu volto pra minha primeira área. (...) onde eu trabalho estava um pouco difícil, complicado então eu falo onde trabalhar, como trabalhar. Eu já moro sozinha, então eu já sou (...) como me manter sendo só professora?</u></p> <p>(…) <u>Aí eu falo “ferrou”. Ai eu falo, não quero pedir dinheiro pra o meu pai. Eu quero adquirir sozinha batalhando. Já pensei em trancar o semestre, mas eu tô fazendo PIBIC. Eu também só me meto em confusão, cada hora eu tô fazendo uma coisa (risos)”.</u> (...) <u>Eu amo dar aula. Acho que é a minha paixão. Eu adoro (...) O trabalho tá difícil, mas tem os alunos que eu adoro, tenho uma ótima relação com eles. Você não vai agradar a todos. Isso é impossível. Eu já aprendi a lidar com isso também, mas também tem meus colegas professores. O mais forte também, como continuar nessa profissão.</u> (risos).</p>
P2	<p>“(…) <u>nossa eu também tenho uma crise. Porque assim, eu passei no vestibular, no PAES (...) daí eu tinha 17 anos gente, eu não entendi nada do mundo, da vida assim. E daí eu cheguei aqui no dia da minha matrícula e chegou um moço e perguntou: “Ah, você quer fazer bacharelado ou licenciatura?” E eu: “Gente, eu não faço a menor idéia, eu não sei qual é a diferença dos dois e tal”.</u> “E daí eu acabei escolhendo bacharelado. E durante o curso eu peguei como matéria optativa uma matéria de Educação. Mas gente, a experiência foi horrível. (...) Mas assim, primeiro que eu acho que é muito genérico porque você tem pessoas de (...) vários cursos super diferentes dentro de uma sala como se fosse uma metodologia só pra todo tipo de ensino e (...). <u>Aí eu pensei, nossa eu fiz bem</u></p>

	<i>em escolher bacharelado porque as disciplinas de Educação são só sofrimento. Mas, em 2011 eu fiz um estágio como monitora de Inglês e eu gostei muito da experiência de sala de aula e como, de maneiras diferentes de fazer as pessoas aprenderem conteúdos diferentes, de tudo que você pode acrescentar na vida de uma pessoa. Nossa, isso é muito legal. E daí agora eu vou terminar o bacharelado e depois eu quero fazer licenciatura também”.</i>
Catarina	<i>“Eu caí na área de Letras porque eu nem quis ser “Professora” (rindo) e todo mundo fala vai ser sofredora por quê? E aí eu fiz Relações Internacionais, não gostei. Fiz Gestão de Eventos, não gostei. Aí, por uma crise, acho que a crise, ela te motiva, ela muda sua vida. Porque numa crise de idade, assim, quando você sai meio que da adolescência e entra na fase adulta e crise de emprego também. Eu: “Ai gente, o que que eu vou fazer da minha vida?” Aí, eu tenho uma tia que mora fora, essa minha tia, eu liguei pra minha tia um dia e ela sempre falava: “Vem pra cá ficar comigo (...)” E aí um dia eu saí do emprego que eu estava super infeliz com 21 anos. (...) “Com 21 anos eu não sabia o que que eu queria da minha vida.” Como pessoa. A minha posição no mundo (...). Então eu falei: “Ah, então eu vou dar uma viajada (...)”. E passei seis meses na Inglaterra e fui estudar Língua Inglesa. Foi aí que eu me apaixonei pela língua. Eu falei: “Putz, é uma língua muito fácil”. É uma língua muito “de boa”, né? (risos) Aí quando eu voltei eu falei gente como é que eu vou usar o que que eu aprendi, porque eu tenho (...) que levar pra minha vida o que que eu aprendi de vida, de língua, de cultura, tudo que eu aprendi. Eu falei ah, eu vou fazer Letras. Aí, eu entrei num curso Licenciatura, me apaixonei, é um curso “massa”, mas(...) as matérias de educação são muito genéricas, as matérias de educação se você não for atrás você (...)”. (...) “Eu também estou numa crise porque eu estou desempregada. Preciso de dinheiro. Eu moro com minha mãe. Mas eu preciso me manter porque eu que me mantenho. (...) e nessa altura do campeonato a gente não encontra emprego porque as escolas já estão com o seu corpo docente todo fechado. Ou você encontra no começo ou no meio do ano. (...) mas estamos na fé, no meio da crise, né? No meio da crise que a gente encontra possibilidades super legais de mudar a vida”.</i>

Como se vê nos fragmentos anteriormente elencados, provenientes das interações empreendidas no primeiro encontro do curso temático, quando as professoras tiveram a oportunidade de falar de si a fim de compartilhar suas experiências, angústias, medos e incertezas diante das escolhas pessoais e profissionais, o fator “crise” ganhou bastante evidência nos relatos de três das quatro participantes presentes. Percebemos que o que foi relatado por elas deixa claro que a profissão “professor de línguas” encontra-se em pleno estado de crise, de modo que a escolha pela carreira docente não se deu como a primeira profissão que elas pensaram em exercer, mas por acaso ou até mesmo pelas indicações que outras pessoas fizeram para elas, simplesmente porque achavam “legal”. As falas seguintes corroboram essas observações: “estou meio em crise profissional de novo. Eu não sei se eu continuo como professora, se eu volto pra minha primeira área” (Adeline); “eu também tenho uma crise” (P2); “Eu também estou numa crise porque eu estou desempregada. Preciso de dinheiro” (Catarina). Explicitamente, a palavra crise foi pronunciada várias vezes ao longo das interações.



É relevante comentar também que outras falas proferidas pelas professoras sinalizam veementemente o porquê das crises que elas estavam vivendo profissionalmente. No caso de Adeline, a dúvida em saber se voltava a trabalhar em sua primeira área de formação como publicitária ou se continuava como professora é decorrente de dois fatores. O primeiro, influenciado pelo acaso, refere-se à oportunidade que teve de atuar como professora de LF em uma determinada escola particular de idiomas. Tendo em vista a maior proficiência dela nessa língua, o convite que recebeu da tia de sua amiga foi bastante oportuno. Além disso, ela diz ter trabalhado na área de sua primeira graduação, que foi Publicidade e Propaganda, mas que não tinha gostado tanto. É interessante notar que, embora Adeline tenha ouvido sua mãe dizer “(...) não minha filha, não vai ser professora não, pelo amor de Deus! Esquece isso”, pois o desprestígio identitário da profissão “professor” é vigente na sociedade nos dias de hoje (LIMA, 2003), ela busca atribuir ao acaso sua escolha, talvez como forma de amenizar a crise por que tem passado: “*Mas o destino me levou*”. Essa participante também justifica sua escolha profissional, apoiando-se no amor que diz sentir pela profissão de professora de línguas: “*Eu amo dar aula. Acho que é minha paixão. Eu adoro (...), o trabalho tá difícil, mas tem os alunos que eu adoro, tenho uma ótima relação com eles.*”

O segundo fator está relacionado à desvalorização profissional e salarial, uma vez que a professora Adeline, atualmente com trinta anos de idade, por já ter conquistado sua independência financeira, morar sozinha, teme a possibilidade de não conseguir mais se sustentar e ter que obrigatoriamente pedir dinheiro a seu pai, como se observa nas declarações a seguir: “*onde eu trabalho estava um pouco difícil, complicado então eu falo onde trabalhar, como trabalhar. Eu já moro sozinha, então eu já sou (...) como me manter sendo só professora?*” (...) “*eu falo, não quero pedir dinheiro pra o meu pai. Eu quero adquirir sozinha batalhando.*” Na verdade, ela aponta o orgulho que sente em adquirir seus bens e seguir sua vida a partir de suas próprias conquistas.

O relato de P2 parece demonstrar como, em certa medida, muitas vezes uma escolha feita ainda na adolescência pode provocar resultados ou sentimentos indesejáveis acerca da profissão. Ao dizer que também tinha uma crise, a participante explica sua causa, narrando uma situação de seu primeiro dia de aula na universidade, quando alguém lhe perguntou qual a habilitação ela iria escolher: “*(...) eu também tenho uma crise. Porque assim, eu passei no vestibular, no PAES (...) E daí eu tinha 17 anos gente, eu não entendia nada do mundo, da vida assim. E daí (...) no primeiro dia (...) chegou um moço e perguntou: “Ah, você quer fazer bacharelado ou licenciatura?” E eu: “Gente, eu não faço a menor ideia, eu não sei a*

*diferença dos dois e tal*”. *E daí eu acabei escolhendo bacharelado*”. Com isso, depreendemos que, quando se compara as modalidades Bacharelado e Licenciatura disponíveis para o curso de Letras, o primeiro é visto como mais promissor porque, logicamente, não está diretamente relacionado à prática do ensino, à sala de aula, mas sim à teoria, à pesquisa. Isso nos remete ao que elucida Gimenez; Furtoso (2008) sobre o histórico bacharelesco dos cursos de Letras, o qual contribui para uma falta de identificação com questões de ensino-aprendizagem por parte dos próprios professores formadores e, também, dos alunos.

Reportando-nos à continuidade da fala de P2, observamos uma percepção inicial negativa que ela teve ao cursar uma disciplina optativa da área de educação durante o seu curso de bacharelado em Letras-Francês. Em suas palavras: *“Aí eu pensei, nossa eu fiz bem em escolher bacharelado porque as disciplinas de educação são só sofrimento*”. Este sentimento demonstrado por parte de P2 é resultante da maneira genérica como a disciplina era ministrada pela professora, pelo fato de haver em uma mesma sala de aula alunos de vários outros cursos de graduação com interesses diversificados. Entretanto, apesar da experiência negativa com a disciplina optativa, P2 teve a oportunidade de fazer estágio como professora de LI, experiência que lhe proporcionou uma visão mais positiva em relação ao ato de ensinar, o qual, para ela, é uma possibilidade de acrescentar algo na vida das pessoas. Em suas palavras: *“eu gostei muito da experiência de sala de aula e como, de maneiras diferentes de fazer as pessoas aprenderem conteúdos diferentes, de tudo que você pode acrescentar na vida de uma pessoa. Nossa, isso é muito legal. E daí agora eu vou terminar o bacharelado e depois eu quero fazer licenciatura também*”. Portanto, o relato de P2 nos remete à observação feita por Leite; Hipolito; Loguercio (2010) a respeito do fato de que, ao optarem por serem professores, os jovens não veem a atividade como profissão, mas como uma ação possuidora de representações centradas na vocação, no cuidado, representações distanciadas da profissionalização e que, há tempos, tem estado circulando no imaginário da sociedade.

No caso de Catarina, sua crise de identidade profissional está intimamente ligada ao fato de ela não ter escolhido ser professora de línguas, ainda mais que ouvia as pessoas em sua volta a questionarem a respeito das razões pelas quais ela iria escolher ser “sofredora”, o que já sinalizava o discurso de desvalorização profissional como algo dado por certo na sociedade. Diante do dilema de continuar estudando para áreas das quais ela não gostava e aceitar o convite de sua tia para ficar seis meses na Inglaterra, ela opta pela segunda opção, a qual termina lhe apresentando a possibilidade de dar aulas de inglês. Além disso, a crise de identidade de Catarina tem a ver com a sua situação de desempregada, uma vez que, depois de

ter aprendido a LI na Inglaterra, ela retorna ao Brasil, seu país de origem, e começa a perceber essa língua, que agora já lhe constituía, como um lugar no qual ela poderia realizar o seu desejo de trabalhar com algo que lhe desse prazer, ou seja, exercer uma profissão da mesma forma que ela diz ter se apaixonado pela língua: *“Foi aí que eu me apaixonei pela língua. Eu falei: “Putz, é uma língua muito fácil”. É uma língua muito “de boa”, né? (risos) Aí quando eu voltei eu falei gente como é que eu vou usar o que que eu aprendi,(...)”*. Para tanto, a professora, que já tinha começado a fazer os cursos de Relações Internacionais e Gestão de Eventos e desistido destes antes de viajar para a Inglaterra, resolveu fazer o curso de Letras, no qual ela ainda se encontra em processo de formação inicial. Nas palavras de Catarina: *“Eu falei ah, eu vou fazer Letras. Aí, eu entrei num curso Licenciatura, me apaixonei, é um curso “massa”, mas (...) as matérias de educação são muito genéricas, as matérias de educação se você não for atrás (...)”*. Apesar da crise de identidade “financeira” da profissão de professora de línguas, desde o primeiro encontro, Catarina demonstrou considerável vontade de reverter a situação de desempregada, ao dizer: *“Eu também estou numa crise porque eu estou desempregada. Preciso de dinheiro. (...)*. Em seguida, ela logo enxerga o outro lado daquela experiência: *“(...) mas estamos na fé, no meio da crise, né? No meio da crise que a gente encontra possibilidades super legais de mudar a vida”*. Essa perspectiva positiva para si e para sua profissão que vislumbrava uma mudança para a crise acompanhou a participante durante todo o processo de desenvolvimento da P-A.

Reportando a Coracini (2003, p. 148), ao falar que “a língua estrangeira parece ser o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem irromper mais livremente, ainda não moldada pelos interditos”, consideramos relevante observar a fala de Catarina no Quadro 6. Para a participante, a LI funcionou como meio de acesso à transformação de si como uma pessoa insatisfeita com aquilo que ela vinha fazendo até então, para alguém, em certa medida, mais feliz com a nova profissão que a língua lhe oportunizou. A língua, na verdade, passou a ser um elemento de ressignificação de sua identidade anteriormente em crise.

Apesar de as participantes terem, desde o primeiro encontro, apontado a desvalorização salarial como uma das implicações da crise identitária da profissão “professor de línguas”, houve momentos, durante encontros posteriores, que a discussão extrapolou questões de remuneração, conforme demonstram os seguintes trechos:

### Quadro 7. Dados coletados através das gravações em vídeo

#### TRANSCRIÇÃO DO TERCEIRO ENCONTRO

**Lauro:** *Como que você se sente em relação à profissão, com o lugar que você ocupa na sociedade assim?*

**Adeline:** *Que nem no primeiro dia que eu falei que a nossa profissão é difícil assim, que entra sempre em crise. No primeiro dia eu falei, que eu tava em crise. Aí depois todo mundo falou que tava junto, aí eu adorei. (risos). Aí, porque é uma profissão que é difícil, é desgastante, acho que principalmente é o salário né, não é valorizado. Às vezes não só o salário não é valorizado. Não só no sentido salarial. Você, os pais não valorizam, a escola às vezes não valoriza (...)*

**Lauro:** *É aquilo que Perrenoud coloca, não é uma profissão que tem uma identidade estatutária (...)*

**Catarina:** *Não tem né?! É incrível isso.*

**Lauro:** *(...) como outras, como médico, advogado, administrador, economista, publicitário de repente.*

**Adeline:** *Esquecem que é uma profissão essencial.*

**Lauro:** *Ou seja, é uma profissão humanista. Então, Perrenoud, ele vem trazendo essa reflexão de que nós que fazemos parte de uma profissão humanista, nós precisamos todos os dias ir em busca dessa profissionalização. E dessa profissionalização virá esse reconhecimento estatutário da profissão pela sociedade vai vir a partir do momento que a gente conseguir dar respostas, algumas respostas positivas pra os problemas que a gente encontra. Só que essas respostas são respostas em relação ao humano e quando a gente lida com o humano nada é pronto e acabado.*

**Catarina:** *Nada.*

**Lauro:** *Né, então a gente, eu vou lançar essa reflexão: “Como que a gente poderia ser mais profissionais?”*

Ao ser questionada a respeito do seu sentimento em relação à profissão e sobre o lugar que ela ocupava na sociedade, a professora Adeline fez referência a alguns fenômenos, a partir dos quais essa desvalorização torna-se evidente, a saber: o desgaste provocado pelas condições inadequadas de trabalho; a remuneração salarial baixa que, possivelmente, não dá condições para que esses profissionais vivam conforme gostariam, no sentido de nem mesmo conseguem investir em sua formação continuada; a desvalorização que parte do discurso dos próprios professores que já se sentem acomodados; e, por fim, a desvalorização advinda da sociedade que, muitas vezes, culpam ou responsabilizam os professores pela qualidade ruim da educação, bem como dos resultados insatisfatórios nos índices de aprendizagem dos alunos. Entretanto, sabe-se muito bem que esse discurso que responsabiliza o professor tanto pelo insucesso da educação quanto pelo seu próprio insucesso profissional é alimentado por uma política de governo neoliberal muito mais preocupada com a quantidade do que com os ideais de democracia e emancipação do sujeito para os quais a educação é de fato pensada.

Em vista do cenário de crise profissional, no qual o professor nada mais é do que também uma vítima, é fundamental que ele lute contra as “amarras” políticas que insistem em oprimi-lo, colocando-o numa posição estática, em que ele próprio não consegue ver uma saída. Nesse sentido, a profissionalização da profissão “professor” mediante o exercício da reflexão crítica necessita ser empreendida por esses próprios profissionais, apesar de toda a adversidade. Para tanto, de acordo com Moura Filho (2011), cabe ao professor

abdicar da racionalidade técnica como referência profissional, romper com a alienação de apartar a escola da sociedade na qual ela está inserida, reconhecer que a reflexão sem a consequente ação está aquém dos anseios e necessidades da comunidade de ensino e aprendizagem, instrumentalizar-se para entender os fundamentos ideológicos que embasam suas práticas docentes e assimilar que a reflexão associada à formação continuada pode torná-lo um profissional que faz a diferença na vida e na profissão de seus alunos (MOURA FILHO, 2011, p. 69).

Destarte, o desenvolvimento e a transformação profissional do professor podem partir dele mesmo, desde que ele saia de seu imobilismo frente às imposições de crenças históricas que ele acabou herdando ao longo de sua formação. A fim de dar continuidade à nossa análise, proponho explicitar, a partir de agora, acerca do processo de reflexão crítica.

## **4.2 Reflexão Crítica**

Tendo percebido a crise de identidade profissional das professoras, procurei, a partir do segundo encontro, introjetar de maneira superficial nas discussões do curso temático alguns conceitos teóricos, como “identidade”, “modernidade”, “pós-modernidade”, “heterogeneidade”, “reflexão crítica”, “diário reflexivo”, dentre outros, com o propósito de que fazer com que, a partir da apropriação destes, as participantes pudessem ter suas identidades ressignificadas ao longo do processo da P-A mediante as atividades propostas. Essa medida tomada justifica-se pelo caráter da metodologia escolhida, a qual, de acordo com Barbier (2007, p. 106), “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos...” Na verdade, conforme já foi posto na descrição detalhada do segundo encontro presente no capítulo metodológico, o objetivo principal era fornecer subsídios para que as professoras se apropriassem do gênero discursivo “diário reflexivo”, o qual permitiria que elas se transformassem, refletindo e escrevendo sobre si. Essa transformação da identidade torna-se possível através do conceito de performatividade, defendido por Silva (2000) e Mastrella-de-Andrade (2013), os quais tomam a identidade como processo. Ao se encontrar diante de representações de identidades hegemônicas e opressoras, o sujeito vale-se da língua e da linguagem para ressignificá-las, para não se subjugarem a elas. Isso nos remete a Freire (1970/2013, p. 101), para quem o homem é “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.” Desse modo, o homem deve sempre lutar pela sua emancipação.

A título de exemplificação de como essa introjeção ocorreu, vale observar um trecho da transcrição do segundo encontro a seguir:

## Quadro 8. Dados coletados através da entrevista focalizada

TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> <i>Então, (...) Nós vamos então (...) nesse segundo encontro (...) tratar da questão do <u>diário reflexivo</u>. <u>Quais são as características desse gênero, as características linguístico-discursivas (...)</u> Então, a primeira pergunta que eu queria fazer pra vocês é o que vem à cabeça de vocês (...) quando a gente pensa em <u>diário reflexivo</u>? Será que vocês têm uma noção?</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>É um diário, óbvio, que você relata coisas, óbvias, refletindo na base de alguma coisa. Você reflete alguma coisa assim, só que ele é crítico né.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Aham, P2 (...)</i></p> <p><b>P2:</b> <i>É uma escrita pessoal sobre as suas opiniões sobre a aula, né.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Muito bem. É, (...) nós poderíamos dizer que o <u>diário reflexivo</u> né, é um instrumento de acordo com Liberali (2000), (...) que serve pra conduzir esses professores em formação, seja inicial, seja continuada a determinado processo reflexivo, né. E esse processo reflexivo, quando nós exercitamos nosso ato de escrita, né, conscientemente nós somos conduzidos a refletir sobre determinadas ações né, seja sobre uma aula que você deu, seja sobre uma palestra que você assistiu, uma aula que você assistiu. Então <u>you retoma aquilo mentalmente e no ato da escrita você vai significando aquilo, ressignificando e a partir da reflexão</u>. (...) Então gente, eu queria que a gente considerasse, (...) essa questão da <u>heterogeneidade de identidade que nos envolvem</u>. Nós somos múltiplos. Concorda Catarina? Você consegue perceber isso?</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Concordo totalmente.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Nós somos múltiplos hoje.</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Sim.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Somos fragmentados, né. Quando a gente pensa esse contexto que a gente tá vivendo agora que a gente chama de <u>pós-modernidade</u> né, <u>modernidade tardia</u>, então é, nós vamos ter (...).</i></p> <p><b>P2:</b> <i>Modernidade líquida.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Isso. Modernidade líquida, com o advento né, das novas tecnologias de informação e de comunicação nós vamos sofrer um processo de mudança aí bastante significativo.</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>É, porque não teve nenhuma geração ainda da tecnologia né.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Isso.</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Não teve nenhuma geração pronta ainda.</i></p>

Durante o processo de interação entre mim e as professoras, desempenhamos reciprocamente o papel de mediadores, pois conforme propõe Bakhtin/Voloshinov (1929/2004), o “outro” é bastante significativo para que os sujeitos tomem consciência de si e construam e reconstruam suas identidades. Ao nos implicarmos nas situações de reflexão empreendidas, foi exigido de nós o uso efetivo da palavra, ou seja, da enunciação, que nos possibilitou construir o conhecimento.

Na situação de interação exposta no quadro acima, percebemos que meu objetivo como pesquisador era fazer as professoras se apropriarem de alguns gêneros discursivos selecionados, como o diário reflexivo e, concomitantemente, exercitarem a linguagem e se transformarem como profissionais professoras de línguas. Antes de apresentar diretamente o gênero em questão, é interessante notar que procurei perguntar se elas já tinham algum conhecimento acerca do gênero: “Então, a primeira pergunta que eu queria fazer pra vocês é o que vem à cabeça de vocês (...) quando a gente pensa em diário reflexivo? Será que vocês têm uma noção?” Dessa maneira, a aquisição do gênero diário reflexivo ocorreu mais colaborativamente, valorizando o conhecimento que as professoras já tinham sobre ele, o que fica claro nas respostas obtidas: “É um diário, óbvio, que você relata coisas, óbvias,

*refletindo na base de alguma coisa. Você reflete alguma coisa assim, só que ele é crítico né”* (Catarina). *“É uma escrita pessoal sobre as suas opiniões sobre a aula, né”* (P2).

O modo como as atividades de interação foram desenvolvidas nos remonta à proposta de formação crítico-reflexiva de uma perspectiva sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), a qual considera que as experiências que o sujeito teve ao longo de sua vida o influenciam em sua prática profissional. Os professores, independentemente do processo de formação em que se encontram, dependem das relações sociais para que aprendam através do contato com pessoas, ferramentas, atividades e gêneros discursivos. Na relação que se deu entre o nosso grupo, o meu papel como sujeito mais experiente e competente, responsável por apresentar novos conceitos às professoras, as quais eram os sujeitos iniciantes em processo de ressignificação de suas identidades, encontra respaldo na teoria de Vygotsky (1978/2007), para a qual os seres humanos são possuidores de uma ZDP que representa um campo metafórico de desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, desde que sejam estimuladas gradativamente durante as interações sociais.

Após passar a conhecer o que as professoras participantes já sabiam acerca do gênero discursivo “diário reflexivo”, apresentei uma possibilidade de definição teórica para esse gênero: *“nós poderíamos dizer que o diário reflexivo né, é um instrumento de acordo com Liberali (2000), (...) que serve pra conduzir esses professores em formação, seja inicial, seja continuada a determinado processo reflexivo”*. Além disso, salientei a importância da reflexão e da escrita para sua realização: *“Então você retoma aquilo mentalmente e no ato da escrita você vai significando aquilo, ressignificando e a partir da reflexão.”*

O Quadro 9, a seguir, possibilita visualizar como se deu a abordagem de conceitos do gênero “diário reflexivo”, com base na teoria, e possíveis definições de modernidade, modernidade líquida e identidade, e como as professoras se apropriaram dos elementos linguístico-discursivos desse gênero: descrever, informar, confrontar e ressignificar.

#### **Quadro 9.** Dados coletados através das gravações em vídeo

##### **TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO**

**Lauro:** (...) *Então, o diário reflexivo de acordo com Zeichner (1981) “estimula elevados graus de pensamento” né? “E uma crescente conscientização sobre os valores pessoais e as teorias implícitas nas ações dos praticantes”. Ok? (...) Ao longo do curso a gente vai perceber isso, que eu vou tá sempre puxando pra essa tomada de consciência diante de algumas representações que a gente vai ter nos filmes. Ok? Gente, de acordo com (...) Signorini (2006), ela trabalha com gêneros catalisadores. Então, por que nós podemos dizer que o diário reflexivo é um gênero catalisador? O que que vocês pensam?*

**Catarina:** *O professor, ele vai poder avaliar a conduta dele, ele vai poder avaliar o pensamento do seu aluno. Ele vai poder catalisar né, já fala. Ele vai poder catalisar se o que ele tá falando tá sendo compreendido e vendo a expressão crítica do seu aluno né, porque em um diário reflexivo você coloca crítica nele.*

**Lauro:** *É, é como você disse. De si mesmo como profissional né e de suas práticas logicamente, o que vai culminar em melhores escolhas, ou escolhas mais apropriadas pra que a gente tenha um processo de*

*aprendizagem por parte desse aluno, mais significativo né. Então, por isso que nós podemos dizer que o gênero discursivo diário reflexivo é um gênero catalisador porque ele leva à reflexão, à ressignificação do sujeito diante de suas práticas. Gente, mas e aí, como é que a gente produz um diário reflexivo? Já pensaram nisso?*

**P2:** Não, eu simplesmente escrevia. (risos). *Está sendo muito iluminador.*

**Lauro:** *Eu trouxe alguns pontos pra gente tentar se apropriar melhor desse gênero. Porque se a gente não tomar cuidado o gênero diário reflexivo começa (...)*

**Catarina:** *Perder o norte.*

**Lauro:** *É. E você começa a apenas relatar os fatos. (...) Então, como eu disse pra vocês, é Smyth (1992), ele se baseia em Paulo Freire (1970), Pedagogia do Oprimido, pra pensar quais são essas quatro ações que são perguntadas, vamos dizer assim, pelo professor ao escrever um diário reflexivo e que contribuem para o pensamento crítico reflexivo. Então, de acordo com Smyth, o professor, ele pergunta por exemplo: “O que fiz?” E quando ele pergunta “O que fez?”, ele vai começar a fazer o que?*

**Catarina:** *A descrever.*

**Lauro:** *A descrever, o que ele fez, o que aconteceu na aula, quais foram suas ações, ok? Em seguida, ele vai se perguntar: “O que agir desse modo significa?” Então, ele apresenta as ações e pergunta: “Ah, eu agi assim, mas isso significa o que? Agir assim significa o que?” E ele vai nessa segunda ação, ele vai informar, né. E aí ele pode até tentar relacionar com algumas teorias, né. A gente costuma dizer assim: “Ah, eu sou mais cognitivista, ah eu sou é, comunicativo. (...) Então, assim, o professor começa a tentar é puxar um pouquinho de teoria pra explicar, ou seja, pra dizer o que que significa aquilo que ele fez durante a aula. Entenderam? A terceira ação é o confronto. Então, ele começa a confrontar, mas “Como que eu cheguei a ser assim?”, “Como que eu cheguei a ser assim?”.*

**Catarina:** *Nossa, ele é totalmente reflexivo esse diário. (risos)*

**Lauro:** *Não é?! Não é isso? Gente, mas vocês tem que fazer assim?*

**P2:** *Não sei se eu tô achando estranho porque eu não tinha consciência de tudo isso. Eu não sei. Eu só sei que eu tô achando muito interessante toda a teoria a respeito do diário reflexivo. (risos)*

**Lauro:** *E aí você começa a confrontar aquilo que você fez né, com, de repente, teorias, não é isso? E com práticas mais adequadas. Será que sua prática, será que as suas escolhas foram realmente adequadas? Será que foram satisfatórias? Então, pensemos, o professor ao fazer o diário reflexivo, vocês vão fazer o diário reflexivo, pra mim hoje ainda, pensando nesse curso que eu tô ministrando. Ok? (...) Como que eu descreveria, informaria, confrontaria e por final a quarta ação é reconstruir. Ou seja, como posso agir diferentemente? E é nisso que a gente quer chegar. Ou seja, o professor que faz isso, ele consegue ir (...)*

**Catarina (interrompendo):** *Se moldando.*

**Lauro:** *Se moldando, ressignificando. Ou seja, se tornando um profissional é, mais condizente, vamos dizer assim, com o que a gente tem diante da realidade né, porque a sala de aula, é um espaço, é um ambiente inusitado. E como fazer escolhas diante do inusitado? Não é?*

Nesta parte da transcrição do segundo encontro do curso temático é perceptível o uso que fiz das definições do gênero “diário reflexivo” apresentadas por outros autores, como Zeichner (1981) e Signorini (2006), com o propósito de que, posteriormente, o grupo pudesse, mediante a apropriação, desenvolver autonomamente uma possível definição desse gênero. O seguinte trecho confirma o uso que fiz da teoria durante o curso: “o diário reflexivo de acordo com Zeichner (1981) “estimula elevados graus de pensamento” né?”; “o gênero discursivo diário reflexivo é um gênero catalisador porque ele leva à reflexão, à ressignificação do sujeito diante de suas práticas.” No mais, não me dando por satisfeito apenas com as definições e observando que as professoras teriam que exercitar diariamente a escrita do gênero, tive que também introjetar outros conceitos teóricos que embasavam as ações linguístico-discursivas sob as quais o diário reflexivo estavam pautadas. Teóricos como Smyth (1992) e Freire (1970/2013) foram essenciais para que eu pudesse explicar sobre as



ações de descrever, informar, confrontar e ressignificar, as quais, dentro de uma sequência, entram em funcionamento no ato de uma escrita reflexiva por parte dos sujeitos. Conseqüentemente, as identidades e a prática profissional são transformadas no decorrer do processo. Percebemos que a reflexão crítica possibilitada pela apropriação e produção dos diários reflexivos está em plena consonância com o conceito de práxis de Freire (1970/2013), o qual orienta toda a proposta de nosso trabalho. Os homens, de acordo com este estudioso, são vistos como seres do quefazer, ou seja, como sujeitos do ser mais, da transformação da realidade através da reflexão e da ação. Em suas palavras:

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (FREIRE, 1970/2013, pp. 167-168).

Oportunamente, estas proposições referentes à práxis como ação transformadora que se dá na medida em que os sujeitos em interação refletem sobre a realidade de maneira cíclica e sempre se renovando através de orientações teóricas pertinentes, podem ser exemplificadas pelas falas de algumas professoras participantes. Quando lhes perguntei se elas pensavam a respeito do papel transformador que o diário reflexivo tinha tanto na prática do professor quanto na aprendizagem dos alunos, uma delas ficou surpresa: *“Não, eu simplesmente escrevia. (risos). Está sendo muito iluminador”* – P2. Esta mesma participante também sinaliza o seu desconhecimento da teoria do diário reflexivo, explicitando que ao mesmo tempo em que não tinha certeza se estava achando tudo aquilo muito estranho, devido ao seu desconhecimento, ela estava achando muito interessante: *“Não sei se eu tô achando estranho porque eu não tinha consciência de tudo isso. Eu não sei. Eu só sei que eu tô achando muito interessante toda a teoria a respeito do diário reflexivo”* – P2. Ao mencionar que a teoria que eu estava trabalhando no curso estava sendo iluminadora, tem-se referência às palavras de Freire (1970/2013) acerca da teoria como aquilo que irá iluminar a práxis quando esta é vista como um fazer do quefazer, ou seja, como reflexão sobre a ação em um processo cíclico.

Depois de realizarmos reflexões críticas sobre o diário reflexivo, sua teoria e alguns conceitos introdutórios das identidades, houve um momento em que a discussão considerou o livro didático e o papel do professor como um intelectual crítico-reflexivo, que observa o contexto no qual atua e faz escolhas mais condizentes com a realidade da escola e dos alunos, a fim de empreender processos educativos de transformação da sociedade e não de mera

reprodução de padrões estruturais pré-estabelecidos por discursos hegemônicos. Nesse sentido, o quadro a seguir servirá para que façamos algumas considerações:

**Quadro 10.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> <i>E é isso aí gente, <u>muitas vezes você tem que seguir um livro didático. (...) Que não tem nada assim condizente com a realidade que a gente vive né, nesse contexto onde todo mundo é fragmentado e múltiplo, multifacetado, e, a gente ainda tem livro didático circulando nas escolas (...)</u></i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Desatualizados.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i><u>Desatualizados. Que não contemplam os interesses desses alunos. Aí o professor acomodado que fica reclamando da vida, que ganha mal, de salário, e tem professor (...) que (...) ah, vou seguir esse livro, “traduza o texto” (...). Gente, o professor que(...) realmente tá preocupado com a educação, com a sociedade, com esse sujeito, (...) vai tentar fazer alguma coisa.</u></i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Com certeza.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i><u>Ele vai trazer outro texto. Né. (...) condizente. Um filme. E (...) quando vai trabalhar o filme tem que fazer toda uma pesquisa (...). Então, o professor crítico-reflexivo, ele está refletindo, como Perrenoud (2002) fala. O professor, ele reflete tomando banho, (...) tomando café, (...) reflete na academia de ginástica.</u></i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Isso não é mentira.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i><u>Entendeu? E o professor, no momento que ele tá dando a aula dele, ele tá refletindo. E ele sai e continua refletindo.</u></i></p>

No excerto acima, nota-se que o pesquisador, de maneira inusitada, fez referência durante a interação a dois gêneros discursivos (livro didático e filme), os quais são levados para a sala de aula por professores de línguas. Sabe-se que o primeiro representa um dos mais tradicionais recursos didáticos que tem feito parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Apesar de todas as controvérsias acerca da aplicabilidade deste gênero discursivo ao ensino de línguas, uma vez que alguns deles ainda são elaborados sem observar questões de identidade, considero-o como possuidor de um valor didático e pedagógico, mas que também exige do professor realizar algumas modificações e inserções de novos materiais e gêneros como forma de compensar possíveis carências de conteúdo e de prática social que ele possa apresentar. Se pensarmos a pós-modernidade contemporânea, época em que as coisas acontecem com uma rapidez indescritível e que as transformações político-sociais diariamente afetam as economias dos países do globo, é muito pouco provável que os livros didáticos não deixem de contemplar alguns aspectos. Portanto, o livro didático quase sempre necessitará ser observado cuidadosamente pelo professor, a fim de que ele realize sua atualização e contribua para a construção de uma sociedade mais crítica e emancipada (FREIRE, 1996/2004). Daí a importância de se desenvolver no currículo dos cursos de formação de professores de línguas uma formação de uma perspectiva sociocultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; JOHNSON, 2006), a partir da qual esses profissionais tornem-se cada vez mais crítico-reflexivos (PIMENTA, 2002; MOURA FILHO, 2011).

Quando expus que, na contemporaneidade, ainda existem alguns livros didáticos que não dialogam verdadeiramente com os contextos sócio-históricos fragmentados e repletos de identidades múltiplas nos quais eles são usados, a professora Catarina completou a minha fala, informando o adjetivo “desatualizados”. Nesse sentido, é importante salientar que após refletir criticamente sobre minha fala, percebi e reconheço que fui influenciado pela emoção ao concordar com a professora, pois sabemos que pelo fato de o livro didático ser um importante recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem de línguas dentro e fora da sala de aula, ele já conta com alguns avanços como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD<sup>49</sup>. Portanto, valendo-se de minha experiência como professor de línguas e considerando o discurso de desvalorização do livro didático, o que é justificado pelos professores em geral pela sua desatualização, procurei provocar mais a fundo a discussão, chamando a atenção para o papel do professor diante dessa situação: *“Aí o professor acomodado (...) simplesmente, ah, vou seguir esse livro, “traduza o texto” e tal. Gente, o professor que é “antenado”, que realmente tá preocupado com a educação, com a sociedade, com esse sujeito, (...) vai tentar fazer alguma coisa.”* Essa minha fala procurou lançar luz ao conhecimento teórico que estava sendo produzido no espaço de reflexão crítica construído no curso temático, no sentido de que pus em prática as postulações de Vieira-Abrahão (2012, pp. 475-476) sobre o fato de que, numa perspectiva sociocultural de formação de professores de línguas, estes devem examinar “os conceitos introduzidos à luz de suas experiências anteriores e conceitos cotidianos ou científicos previamente adquiridos, assim como de seus contextos de atuação prática” a fim de desenvolverem uma práxis, ou seja, uma prática refletida na ação, que busca sempre a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de interação.

A reflexão crítica posta em prática pelo professor o orienta na escolha embasada por novos gêneros discursivos, como os filmes, os quais podem ser aplicados ao ensino de línguas, a fim de se trabalharem questões de identidade, gênero, raça, etnia, entre outras possibilidades, conforme expus no seguinte comentário: *“Ele vai trazer outro texto. Né. (...) condizente. Um filme. E (...) quando vai trabalhar o filme tem que fazer toda uma pesquisa*

---

<sup>49</sup> O PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)>. Acesso em 29 de dezembro de 2014.

(...). Então, o professor crítico-reflexivo, ele está refletindo, como Perrenoud (2002) fala. O professor, ele reflete tomando banho, (...) tomando café, (...) reflete na academia de ginástica.” (Lauro). Esse trecho aborda a necessidade de o professor, além de adquirir saberes, competências e metodologias, desenvolver um *habitus* (BOURDIEU, 1972), ou seja, esquemas mentais desenvolvidos através de suas experiências, que possibilitam a ele pensar, perceber, avaliar e agir diante de diversas situações. Além disso, considerando que Perrenoud (2002, p. 39) ainda nos fala que o *habitus* permite “gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam”, considero que, quando o professor crítico-reflexivo percebe as insuficiências de qualquer livro didático, ele, logicamente por estar em constante reflexão sobre sua prática, realizará as adaptações necessárias para ir ao encontro das reais necessidades dos alunos com os quais constrói, colaborativamente, o conhecimento.

No quadro 11, a seguir, temos uma situação de interação, na qual procurei estabelecer a diferença entre a reflexão como um ato banal e a reflexão como um ato crítico, que orienta a transformação do sujeito:

**Quadro 11.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

TRANSCRIÇÃO DO SEGUNDO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> Vocês entenderam gente? Então, <u>reflexão já faz parte de todo sujeito</u>. Agora, <u>quando a gente pensa em reflexão crítica, a gente tá pensando: “Será que esse professor usa essa reflexão que todo ser humano faz em situações banais, será que ele aplica essa reflexão pra se desenvolver profissionalmente? Pra ressignificar suas práticas? Só um questionamento. Será que ele realiza isso? Vocês realizam isso?”</u></p> <p><b>Catarina:</b> Muito. Realizava quando eu estava em sala de aula.</p> <p><b>Lauro:</b> Entenderam?</p> <p><b>Catarina:</b> Mas não é mentira. A gente pensa o tempo todo. <u>A gente tá se avaliando o tempo todo. Olha, isso deu errado. Então, da próxima vez eu posso fazer assim, assim, assim. Porque quando você mexe com a educação, (...) não é você, são seres pensantes eles tão te avaliando, (...) absorvendo tudo que você tá fazendo. Então você tem que ter a sua reflexão tem que ser maior, não digo as demais pessoas da sociedade, mas você tem que focar, você tem que focar na reflexão, você tem que focar no que aquilo tem de melhor porque você tá formando. (...), você tem que tá o tempo todo se moldando. Eu não, assim Lauro, eu acho, professor tem que ser professor da forma íntegra sabe, da forma da plenitude (...)</u></p> <p><b>Lauro:</b> Ético, né.</p>

Sob a perspectiva do que postula Dewey (1933, p. 18), segundo o qual “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega”, ressaltai para as professoras participantes que o que diferencia o ser humano do animal é a sua capacidade de pensar, não de maneira simples, mas reflexivamente. Em minhas palavras, potencialmente, “*reflexão faz parte de todo sujeito*”. Entretanto, logo em seguida, objetivando contribuir para que uma visão equivocada de reflexão como um ato individual não voltado para a transformação fosse superada, expliquei que a nossa proposta era pensar a

reflexão criticamente: “quando a gente pensa em reflexão crítica, a gente tá pensando: “Será que esse professor usa essa reflexão que todo ser humano faz em situações banais, será que ele aplica essa reflexão pra se desenvolver profissionalmente? Pra ressignificar suas práticas?” Em resposta a essas indagações que fiz, as falas da professora Catarina evidenciam como ela estava se desenvolvendo profissionalmente, à medida que se apropriava dos novos conceitos trabalhados: “A gente tá se avaliando o tempo todo. Olha, isso deu errado. Então, da próxima vez eu posso fazer assim, assim, assim (...). Então você tem que ter a sua reflexão, tem que ser maior, não digo as demais pessoas da sociedade, mas você tem que focar, você tem que focar na reflexão (...) você tem que tá o tempo todo se moldando” – Catarina. Notamos, portanto, a importância que ela já dava à prática de reflexão crítica como oportunidade de o professor se desenvolver profissionalmente, conforme pontua Perrenoud (2002). Na verdade, para esse autor, a profissionalização da profissão professor somente se tornará possível mediante o exercício contínuo da prática reflexiva. Penso, também, ainda em consonância com Perrenoud (2002), que por ter uma profissão humanista, o professor precisa todos os dias ir em busca dessa profissionalização, pois somente desta virá o reconhecimento estatutário da profissão pela sociedade, a partir do momento em que esse profissional conseguir dar algumas respostas problematizadas para os problemas encontrados no contexto social. Porém, essas respostas estão atreladas à dimensão humana e, quando se lida com o humano, nada é pronto e acabado, mas se encontra em constante estado de transformação.

Para indicar como o gênero discursivo “filme” poderia ser aplicado na formação de professores de línguas pautada nos preceitos da perspectiva sociocultural e crítico-reflexiva, realizei, no quarto encontro do curso temático, uma sessão de visionamento integral do filme *O Substituto* (Detachment, 2011). O uso que fizemos desse filme como um gênero discursivo está apoiado na concepção de que, dentro de um contexto social e cultural, os filmes de modo geral têm o seu sentido construído por meio de uma relação dialógica entre a sua enunciação e o espectador, ou seja, entre os discursos internos e externos do filme. Segundo Rojo (2005, p. 197), “as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social”, mas sim em contextos ideológicos, políticos e sócio-históricos. No quinto, sexto e sétimo encontros, o filme em questão foi retomado, considerando as proposições teórico-críticas de Pimenta (2002), acerca do conceito de professor reflexivo e a necessidade de se pensar essa reflexão como uma ação que contempla contextos mais amplos e socialmente situados. As reflexões sociopolíticas das instituições e a necessidade de o professor, em uma sociedade opressora, se comportar como um intelectual crítico, engajado em práticas sociais transformadoras

postuladas por Giroux (1999), também foram discutidas. No mais, a Entrevista Focalizada trouxe revelações pontuais sobre o modo como o filme visto deflagrou reflexões críticas. É importante salientar que as professoras participantes também estabeleceram conexões com a realidade delas e com sequências de outros filmes trabalhadas nos encontros anteriores do curso. A título de análise, consideremos alguns trechos provenientes do quinto encontro:

### Quadro 12. Dados coletados através das gravações em vídeo

TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> (...) nós vamos dar continuidade às atividades relacionadas ao filme “O substituto” e nós vamos discutir esse filme tomando como base o conceito de “prática crítico-reflexiva”, o que é “professor-reflexivo”, o que significa ser “professor-reflexivo” e a gente vai tentar a partir do texto de Selma Garrido Pimenta (2002) que é o texto intitulado “Professor Reflexivo: construindo uma crítica”. Então, eu queria que a gente pudesse retomar um pouco a narrativa do filme. <u>Acho que o filme é um filme denso, reflexivo por natureza, ele foi construído justamente pra levar o espectador, independentemente de ser professor ou não, a uma reflexão, acho que o cinema faz isso. Eu queria então que você falasse um pouquinho da narrativa do filme.</u></p> <p><b>Adeline:</b> <u>É sobre um professor que na verdade prefere ser substituto né, ele não se apega às turmas, ele vai a várias escolas, várias turmas, diversos ambientes. Então, é alguém que não quer ter uma relação sentimental. Eu acho que a gente percebe desde o início do filme que ele fala justamente. E ao longo do filme, apesar de ele ser o substituto, acaba que ele se relaciona, não tem como você ser só um ser ir dar aula e acabou. Ele encontra pessoas na escola, na rua.</u></p> <p><b>Lauro:</b> <u>Acho que o filme assim como um todo traz personagens completamente inseguros e infelizes. Realmente assim que se deixaram levar pela, vamos dizer assim, por essa estrutura social né, porque é uma das questões que o texto vai falar pra gente, o próprio Giroux, também o Henry Giroux, ele trata um pouco disso, de como essas instituições, a sociedade como um todo, a estrutura social, como que ela cria esses sujeitos instáveis, inseguros, melancólicos, que não querem se implicar. É quando a gente diz assim, ah, os professores da escola de certo modo, eles não queriam se implicar, até mesmo esse substituto né, só que chega um momento em que ele acaba se implicando, ele acaba se envolvendo, se comprometendo. Então, até que ponto a gente consegue olhar para o outro, para as experiências do outro e não se envolver com aquilo?</u></p> <p><b>Adeline:</b> <u>Inclusive também mostra no caso dele as pessoas que não querem se implicar é aquelas também que estão lá, que querem, que querem ver os pais, que corrigem, aquele professor que sempre corrige a prova lá, a mulher não está nem aí pra ele, mas ele vai, se implica, quer saber cadê os pais, a diretora também que quer continuar ali. Mas não a querem ali. Então, você vê que é uma tragédia assim, quem quer estar e quem não quer estar.</u></p>

Observamos, na interação acima, que após eu ter proferido algumas considerações acerca da reflexão que não apenas o filme visto, mas quaisquer outros podem desencadear em seus espectadores. Nesse sentido, retomando a reflexão posta por Alea (1984), a assistência ao filme já implica a necessidade de crítica e de transformação da realidade. Inicialmente, a professora Adeline foi solicitada a realizar uma retomada breve da narrativa cinematográfica. É relevante evidenciar a capacidade da participante Adeline de relacionar o que estava representado no filme com a sua realidade e suas experiências. O próprio nome do filme “O Substituto” chamou a atenção da professora, pois este lhe remeteu a descrições que indicam um profissional que está sempre em trânsito, ou seja, “*não se apega às turmas, (...) vai a várias escolas, várias turmas, diversos ambientes (...) alguém que não quer ter uma relação sentimental*” – Adeline. Essa fala confirma, também, a conexão que a professora estava

conseguindo fazer entre a teoria de identidades, ao perceber que o personagem do professor substituto (Sr. Henry Barthes) como um sujeito desapegado dos outros, à maneira do que nos fala pesquisadores como Bauman (2005) e Woodward (2000) sobre a instabilidade dos sujeitos pós-modernos, a qual se manifesta também na maneira como eles constroem e mantêm suas relações interpessoais. A professora Adeline, além disso, por outro lado, lança mão da reflexão crítica e observa como o personagem, apesar de ter pretendido, o tempo todo, desde os seus primeiros dias de trabalho na escola, ser um professor substituto, ele não conseguiu se manter dessa maneira, ou seja, não conseguiu sustentar essa identidade que ele havia construído para si por motivos particulares. A fala da professora nos permite visualizar nitidamente a necessidade que todo o sujeito tem de ser dialógico, de se relacionar com o outro: *“E ao longo do filme, apesar de ele ser o substituto, acaba que ele se relaciona, não tem como você ser só um ser ir dar aula e acabou. Ele encontra pessoas na escola, na rua.”* Nessa perspectiva, conforme nos revela Bakhtin/Voloshinov (1929/2004, p. 113), o homem é um ser de linguagem que necessita de outro sujeito para existir, para tomar consciência de si no mundo e, assim, “[a]través da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, [...] em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.” Assim, podemos depreender que a representação da relação estabelecida pelo personagem do professor substituto e os “outros” que estavam a sua volta, seja na escola ou em outros contextos, permitiu à professora Adeline observar a si como uma professora que deveria se envolver nas diversas situações de interação que se fizessem presentes, pois isso representava algo já contido na profissão de professor.

Dando continuidade a essa reflexão sobre a importância que a figura do “outro” tem nas relações sociais e na constituição identitária dos sujeitos, retomei as colocações de Giroux (1999), as quais elucidam que as próprias instituições sociais produzem sujeitos cada vez mais instáveis, infelizes e incapazes de se implicarem. Apesar desse fenômeno, propus um contraponto, indagando: *“até que ponto a gente consegue olhar para o outro, para as experiências do outro e não se envolver com aquilo?”* Novamente, a professora Adeline se manteve engajada na discussão, explicitando que, em qualquer contexto, sempre haverá pessoas que já desistiram de fazer alguma coisa e outras que ainda mantêm vivo o desejo por uma luta transformadora da realidade.

Diante da proposta de possibilitar às professoras se apropriarem do conceito de “reflexão crítica”, dei continuidade às atividades, fazendo uma discussão a partir das orientações encontradas na Atividade 3 – O Professor Reflexivo. Relacionamos o texto de

Pimenta (2002) às representações identitárias presentes no filme, orientando-nos por algumas perguntas previamente elaboradas por mim. Portanto, consideremos o trecho a seguir, no qual perguntei à professora Adeline o que significava para ela ser uma professora reflexiva:

**Quadro 13.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

**TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO**

**Lauro:** *O que significa pra você ser uma professora reflexiva?*

**Adeline:** *Antes de mais nada é ser também humano, sem ser robô. Acho que não é só você chegar, dar sua aula, pronto, vai embora. Eu acho que você tem que analisar o que está acontecendo em sala de aula e que o que acontecendo na sociedade, o que é um reflexo. (...) Assim, tá tudo interligado. Então, pra mim, acho que você tem que fazer essa reflexão. Como é que tá o mundo? Como é que são os alunos? Como é que você está? (...) é um professor que nem aquele que a gente viu naquele filme Sociedade dos Poetas Mortos em que a gente viu o professor John Keating. Justamente, acho que é o diferencial dele, ele não é só um robô que vai, toma, é assim que eu aprendi, é assim que a gente vai continuar. Não, porque a sociedade evolui, todos nós evoluímos e sempre pra melhor. Eu acho que tentar aprender a viver com os outros é uma coisa que a gente tenta desde sempre. (...)E eu acho que o professor tem que estar sempre nessa evolução. Vendo o que está acontecendo ao redor.*

Apesar de a professora Adeline não ter realizado a leitura prévia do texto de Pimenta (2002), o qual serviria para orientar as discussões, percebemos que ela, por ter visto o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* em um dos encontros anteriores, além de ter-se valido de sua experiência como professora de LF, conseguiu elaborar uma resposta pertinente para a pergunta que lhe foi feita. Interessante notar que o rompimento que ela faz com uma perspectiva de ensino tecnicista, o que revela as influências de possíveis discursos construídos e compartilhados em processos de formação anteriores àquele em que ela se encontrava em nosso curso temático. Essa modificação no discurso de Adeline pode ser observada na seguinte passagem: “*Antes de mais nada é ser humano, sem ser robô.*” Com essa declaração, ela indica que ensinar línguas nos dias de hoje não é mais uma atividade que se dá nos moldes positivistas, os quais, segundo Johnson; Freeman (2001), concebiam o professor como um transmissor de conhecimentos previamente aprendidos, o que se dava mediante a aplicação de técnicas que visavam à mera reprodução de estruturas linguísticas. Mostra-se importante sublinhar, também, que o “ser reflexivo”, na visão inicial da professora, tinha a ver com a capacidade de realizar conexões entre a sala de aula enquanto contexto imediato e local, e contextos mais amplos: “*você tem que analisar o que está acontecendo em sala de aula e que o que acontecendo na sociedade, o que é um reflexo*”, uma vez que tudo estava interligado. Segundo essa participante, também são necessários alguns questionamentos: “*você tem que fazer essa reflexão. Como é que tá o mundo? Como é que são os alunos? Como é que você está?* – Adeline. Tais indagações nos conduzem a pensar que o processo de ensinar compreende levar em conta três diferentes contextos/perspectivas, a partir das quais se



apresentam sujeitos que falam e suas vozes interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, a saber: a situação social e política do mundo, a sala de aula com as experiências, crenças e emoções dos alunos e o “mundo” subjetivo e emocional do professor, que também se constrói a partir de experiências, crenças e emoções. Isso nos remete novamente à perspectiva sociocultural de formação de professores, no sentido de que esta se constitui como um processo cujas práticas se modificam dinamicamente “de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 461).

O fato de ter ocorrido problemas técnicos de registro de toda a interação ocorrida no quinto encontro exigiu que a Atividade 3 fosse retomada no encontro posterior, desta vez com a presença também da professora Catarina. Ainda em resposta à pergunta acerca do que seria para elas ser uma professora reflexiva, obtive as seguintes respostas, a partir das quais seguiremos analisando:

**Quadro 14.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

TRANSCRIÇÃO DO SEXTO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> <i>Hoje então a gente dá continuidade à Atividade III, uma retomada (...) Então, a primeira pergunta que a gente tem aí, a gente vai tentar perceber qual é a concepção do “ser professor reflexivo”. <u>O que é ser um professor reflexivo? Mas antes de irmos ao texto, qual é a sua concepção de professor reflexivo Adeline?</u></i></p> <p><b>Adeline:</b> <i>O professor reflexivo <u>eu acho que é o professor que pensa o que está acontecendo ao redor dele e com ele. Então, o que que tá acontecendo na escola, o que está acontecendo no mundo, como isso afeta, como isso não afeta, tem que pensar na História também da humanidade, pensar no emocional, pensar na vida dele, no dia-a-dia, ele tá lá dando aula e aconteceu um fato e ele não deixa só passar, ele pensa sobre o assunto, reflete, busca soluções, ou pesquisa consequências ou pesquisa as causas. Pra mim esse é um professor reflexivo.</u></i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>E para você Catarina?</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>A mesma coisa. <u>Que o professor ele tem um papel muito mais abrangente do que a sala de aula né. Porque ele tem que ser um professor reflexivo em todos os momentos. Ele impacta em ponto positivo ou negativo a vida de seus estudantes. Ali fora da sala de aula muita coisa é levada pro resto da vida. A sua própria vida também. O professor não pode encarar aquilo como um mero trabalho. Assim como ele está construindo, ao mesmo tempo ele tá sendo construído também dentro da sala de aula. E o professor reflexivo ele tem que ter cuidado, tem que mensurar a história do passado, a vida emocional sua e do seu aluno, o conhecimento, que o conhecimento tem que ser interdisciplinar, eu acho que o reflexivo entra nisto também, que você não pode ensinar apenas aquilo que te colocaram pra ensinar né, o conteúdo programático, só o conteúdo programático, que aquilo ali, o papel do professor reflexivo vai muito mais além porque impacta na vida do seu aluno dentro e fora da sala de aula.</u></i></p>

O excerto acima apresenta dois conceitos de “professor reflexivo” na concepção das participantes. A professora Adeline, que tinha estado presente no encontro anterior, apesar de ter reformulado sua definição em outras palavras, manteve a sua essência. Porém, ela explicita a questão das emoções que acontecem no dia-a-dia da prática do professor e que estão em conexão direta com o que ocorre no mundo. Além disso, salienta o papel da pesquisa como uma oportunidade de o professor buscar soluções para as problematizações que se manifestam

na complexidade da sala de aula. Nas palavras de Adeline, o professor reflexivo *“pensa o que está acontecendo ao redor dele e com ele. (...) o que tá acontecendo na escola, (...) no mundo, como isso afeta, como isso não afeta, tem que pensar na História também da humanidade, (...) no emocional, (...) na vida dele, no dia-a-dia, ele tá lá dando aula e aconteceu um fato e ele não deixa só passar, ele pensa sobre o assunto, reflete, busca soluções, ou pesquisa consequências ou pesquisa as causas.”* Sendo assim, noto que a perspectiva da professora Adeline está em consonância com o que é defendido por Pimenta (2002, p. 39), quando considera que o professor deve analisar criticamente a informação que circula na sociedade e seus valores, sendo ele “[u]m profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre.” Logo, como se vê, a percepção de Adeline sobre o conceito “professor reflexivo” começa a dar sinais de mudança, pois nossa proposta era discuti-lo e apropriá-lo numa perspectiva crítica, na qual o professor torna-se um sujeito mais autônomo diante dos contextos de sala de aula, da escola e dos currículos.

A professora Catarina evidenciou, inicialmente, a importância de o professor reflexivo não encarar o ensino como um “mero trabalho”, ou seja, como um ofício, mas sim como uma profissão que a todo o momento tem que lidar com as complexidades e situações inusitadas da vida real: *“professor não pode encarar aquilo como um mero trabalho”* – Catarina. Ao dizer isso, ela logicamente sinaliza a contrariedade desse discurso, a qual está relacionada a ser um profissional responsável, que busca a profissionalização da profissão professor mediante o exercício da prática reflexiva. Esse pensamento da professora Catarina encontra respaldo nas postulações de Perrenoud (2002, p. 198), as quais asseveram que a prática reflexiva livra os professores de receitas prontas e convida-os “a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, de recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.” Essa citação se articula, na sequência, com outra fala da professora Catarina: *“eu acho que o reflexivo entra nisto também, que você não pode ensinar apenas aquilo que te colocaram pra ensinar né, (...) só o conteúdo programático, (...) o papel do professor reflexivo vai muito mais além porque impacta na vida do seu aluno dentro e fora da sala de aula.”* Fica clara a referência feita por ela à questão curricular e ao currículo como um documento, que é muitas vezes elaborado por profissionais e instituições que têm o poder de dizer o que deve ou não ser contemplado e que é seguido às cegas por muitos professores que não são crítico-reflexivos.

Nesse sentido, diante da complexidade da realidade da sala de aula, o professor que se preza por ser reflexivo desempenha o seu papel profissional justamente através de ações mencionadas por Catarina, segundo a qual o professor “*tem que ter cuidado, tem que mensurar a história do passado, a vida emocional sua e do seu aluno, o conhecimento, que o conhecimento tem que ser interdisciplinar*” – Catarina. Isso se torna possível a partir do momento em que o pensamento do professor passa a ser valorizado como uma possibilidade de ele compreender o seu fazer não apenas de sala de aula, pois “não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam” (PIMENTA, 2002, p. 36). De fato, o ensino como uma atividade que engloba diferentes sujeitos com suas experiências, emoções, crenças e contextos sócio-históricos, os quais estão em constante transformação, constitui-se numa atividade complexa, que demanda dos professores maiores reflexões críticas e uma consequente profissionalização. Em vista dessas considerações, o currículo constitui-se como um subeixo temático que trataremos na subseção a seguir.

#### **4.2.1 Prática crítico-reflexiva no currículo da formação de professores de línguas**

De modo geral, as reflexões críticas que empreendemos a partir do filme e orientadas pelo texto de Pimenta (2002) deram margem a temas diversos. Entretanto, merecem destaque as questões relativas ao currículo da formação de professores de línguas, as quais já começamos a comentar anteriormente. As professoras disseram que os currículos dos cursos de Letras que frequentavam não estavam trabalhando adequadamente o construto “professor reflexivo” numa perspectiva crítica e até reverberaram que deveria existir, especificamente no currículo do curso, uma matéria obrigatória para dar conta da ampla dimensão das discussões que dela poderiam decorrer. A fim de prosseguir na análise de nossos dados, passo a considerar a prática crítico-reflexiva no currículo da formação de professores de línguas como outro tema provocado pelas reflexões críticas.

Ao longo da história, o currículo enquanto instrumento político envolvido por elementos de poder, saber e identidade, tem sido concebido a partir de diferentes visões, como a tradicional, que vê a cultura como fixa e o conhecimento como informação; a tecnicista, que enfatiza as funções utilitárias e econômicas da educação; a crítica, que analisa a escola e a educação como instituições reprodutoras da sociedade capitalista e, por fim, a pós-estruturalista, que vê o currículo como prática cultural e de significação (SILVA, 1999/2010). Considerando que neste estudo proponho uma ressignificação da identidade dos professores

de línguas por intermédio do engajamento em atividades colaborativas orientadas pelo construto “reflexão crítica” e pela visualização de representações de professores contidas em filmes, coadunamos com esta última visão de currículo, pois, conforme explica Silva (1999/2010; 2013b), em nossos tempos pós-modernos, nos quais a humanidade se encontra em crise de identidade e cujo projeto hegemônico está voltado para políticas de mercado e de globalização, que produzem indivíduos dispensáveis e relegados a trabalhos repetitivos, é urgente que se considere o currículo como um discurso que é passível de mudanças. Dessa maneira, o currículo deixa de ser um espaço de transmissão de conhecimento para tornar uma prática social, um campo no qual se produzem e se questionam identidades culturais, de gênero, raciais e sexuais, a fim de que se possa construir uma sociedade mais ética.

De posse dessas colocações iniciais, passo a discutir a necessidade de se promover o construto “professor reflexivo”, numa perspectiva crítica, efetivamente no currículo dos cursos de Letras. Isso, de acordo com o que foi apontado no referencial teórico por Calvo; Freitas (2011), ainda é um desafio, porque o próprio currículo é um tema complexo, que sempre precisa ser revisitado. Além disso, cabe lembrar o fato de que, segundo Gimenez (2013), os currículos dos cursos de Letras no Brasil precisam ser revistos, uma vez que essa autora observou que neles ainda se encontram resquícios da racionalidade técnica, de modo que as disciplinas teóricas se sobrepõem àquelas relativas à prática.

Moura Filho (2011, p. 69), por sua vez, ressalta que a reestruturação dos currículos é algo necessário para que o professor de línguas seja instrumentalizado para lidar com questões complexas mediante a emersão em potencial “das práticas reflexivas críticas nos processos de ensino e aprendizagem de línguas.” Concordamos com este pesquisador, ao expor que os professores podem buscar alternativas eficazes de autodesenvolvimento profissional, por meio de diversos materiais sobre o professor crítico-reflexivo de línguas disponíveis em ambientes virtuais e também pela participação colaborativa em grupos de pesquisa organizados por eles mesmos nas escolas e instituições onde trabalham.

Como já foi mencionado anteriormente, durante as interações deflagradas a partir da assistência ao filme *O Substituto* e da leitura do texto de Pimenta (2002), o tema “currículo” foi bastante discutido. Nesse sentido, exponho no quadro a seguir alguns trechos proferidos pela professora Adeline retirados das transcrições do quinto encontro:

**Quadro 15.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO
Falas da Professora Adeline sobre o Currículo
<p><i>“Inclusive, <u>uma crítica</u>, (...) eu já fiz outra faculdade antes, essa aqui então é a minha segunda”.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>“Não, eu fiz no (nome da faculdade). Fiz Comunicação Social. Justamente, eles misturam prática com teoria, misturam bem. Inclusive eu acho que a (nome da universidade), eu gosto daqui, mas eu acho que <u>eu percebo como profissional, como aluna e como professora, eu fico nos dois, eu vejo que às vezes aqui é muito, eu acho importante ser reflexivo, mas às vezes é reflexivo demais, é muita teoria e pouca prática. Então eu vejo os meus colegas quando entram em sala de aula, eles estão em pânico. Eles não sabem como reagir. Porque a gente vê muita teoria, o que acho importante, mas tem pouca prática”.</u></i></p> <p>(...)</p> <p><i>“(...) Porque eu vejo, um exemplo, vamos supor uma aula de poesia que é obrigatório num curso de Letras-Francês, poesia francesa. <u>E você vê pela aula, é uma teoria. aí dá, lê, lê, lê, e dita, dita, dita. A professora adora ditado. Dita, dita. Só que o que acontece? Primeiro que como professora eu vejo que pedagogicamente não tá certo. Um ditado de 45 minutos”.</u></i></p> <p>(...)</p> <p><i>“<u>Sem relacionar nada com a prática. Ditar. Ela falou, vamos pegar um escritor X, então ele é um poeta e eu vou ditar a vida dele pra vocês. E dita. E assim, um eu não acho certo. Ditar, eu adoro ditados, mas eu acho que tem várias maneiras. Que eu aprendi como professora, de fazer ditados interessantes. <u>Porque eu acho que é modernizar certas tradições.</u> (...)”.</u></i></p>

Os dizeres acima são reflexões feitas pela professora mediante algumas provocações que fiz sobre reformas curriculares a partir da citação extraída de Pimenta (2002, p. 19), na qual ela retoma a proposta de Donald Schön, o qual propõe “que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais”. Depois disso, comentei que, no filme, a perspectiva tecnicista de currículo aparecia explicitamente quando o professor Henry Barthes chegava à escola e a diretora fez questão de salientar que o objetivo dele era cumprir o currículo, o que logicamente representa a grande preocupação da instituição “escola” representada no filme. Lancei também a reflexão acerca de qual currículo aquela escola do filme estava ensinando e correlacionei com a abordagem de currículo como prática social e mais voltada para a construção de identidades sociais defendida por Silva (2013b). Refleti que a maneira como o currículo é concebido pelas instituições sociais que têm o poder de dizer o que deve e o que não deve ser contemplado nos projetos educacionais de determinada sociedade influencia diretamente na formação da identidade dos sujeitos e, por isso, ainda mais diante das exigências dos contextos pós-modernos da sociedade contemporânea, ele precisa ser ressignificado, ou seja, necessita ser pautado pela práxis, por uma proposta que vá contra o tecnicismo e que construa ciclicamente a teoria a partir das exigências que a prática impõe no momento em que o profissional está refletindo e agindo em seus contextos de trabalho. Essas

elucidações fizeram a professora Adeline refletir sobre a sua vida profissional, bem como sobre o processo de formação inicial no qual ela se encontrava.

No Quadro 15, notamos que, na sua primeira fala, Adeline informa que irá fazer “uma crítica” à instituição de ensino superior onde ela estudava. Logo, compara a instituição atual, onde cursa Letras-Francês, com a outra instituição, onde se formou em Publicidade e Propaganda. Para ela, hoje, sendo tanto aluna quanto professora, é possível ter uma visão dupla do processo educativo, no sentido de que ela observou que na instituição onde estuda há muita teoria e pouca prática, de modo que ela toma a reflexão presente no curso como teoria: *“eu acho importante ser reflexiva, mas às vezes é reflexivo demais, é muita teoria e pouca prática. (...) Porque a gente vê muita teoria, o que eu acho importante, mas tem pouca prática”* – Adeline. Percebemos, neste excerto, que a teoria e a prática são percebidas pela professora como coisas separadas, o que indica, possivelmente, que os professores formadores do curso que ela frequenta não estão conseguindo fazer sentido para ela, considerando um projeto de formação de professores voltado para a práxis (FREIRE, 1970/2013), no qual teoria e prática se completam e os professores em formação inicial agem colaborativamente na construção do conhecimento mediante o envolvimento em comunidades de prática.

Dei continuidade à discussão crítico-reflexiva fazendo referência às considerações de Gimenez (2013), que defende a criação de comunidades de prática para que seja promovido o fortalecimento da identidade da profissão pelos alunos do curso de Letras. Isso também vai ao encontro do que propõe Pimenta (2002), com base em Schön, acerca da valorização da prática refletida durante todo o processo da formação inicial dos professores, para que eles consigam agir diante de situações novas e incertas.

Analisando as falas da professora Adeline, percebemos algumas carências no currículo da instituição onde ela estuda. Assim, expliquei que, apesar de toda essa problemática, tem havido algumas melhoras, pois nos últimos anos a LA tem se fortalecido como uma área de investigação com identidade própria e que ela tem passado a fazer parte de alguns currículos, na medida em que eles passam por reformulações.

Após a minha explicação, a professora Adeline considerou pertinente descrever um exemplo de como uma de suas professoras desenvolvia o trabalho como professora formadora. A aula a que ela faz referência é de poesia da LF, na qual a professora havia proposto trabalhar com a técnica de ditado. Pelo enunciado *“E você vê pela aula, é uma teoria, aí (...) dita, dita, dita”* (Adeline), depreendemos que há, por parte da professora, uma possível valorização de um currículo normativo pautado na técnica, na repetição.

Considerando que essa aula que Adeline descreveu tinha ocorrido recentemente, supomos que as reflexões críticas realizadas no curso temático já estavam ampliando a sua capacidade de perceber a sua prática e a de seus professores, o que é bastante positivo. Ela ainda relatou que a professora formadora não estabelecia nenhuma relação da poesia com a prática: “*Sem relacionar nada com a prática*” – Adeline. Por fim, sugeri um diálogo entre perspectivas tradicional e moderna de se ensinar línguas. Caso a professora formadora estivesse trabalhando numa abordagem sociocultural de formação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), na qual as atividades fossem construídas colaborativamente, Adeline teria voz, no sentido de fazer sugestões para o seu próprio processo de formação inicial.

Após eu ter afirmado que o currículo estava se mostrando bastante tecnicista, os questionamentos da professora Adeline continuaram, de modo que ela insistiu em falar de suas experiências com a professora de poesia no curso de graduação em Letras-Francês, o que pode ser visto no Quadro 16 a seguir:

**Quadro 16.** Dados coletados através das gravações em vídeo

TRANSCRIÇÃO DO QUINTO ENCONTRO
<b>Adeline:</b> (...) então, (...), <u>o que ela está ensinando pros meus colegas?</u>
<b>Lauro:</b> “ <u> você concorda (...) que a prática dos (...) formadores de professores (...) nos cursos de formação inicial (...) em letras, (...) estão omitindo essa prática crítico-reflexiva (...) dos conteúdos específicos?</u> ”
<b>Adeline:</b> <u>Estão.</u>
<b>Lauro:</b> (...), <u>a gente poderia pensar que há uma necessidade de correlacionar disciplinas de conteúdo de base tanto linguístico-literária com conteúdos ou com realidades, ou com comunidades de práticas de sala de aula.</u>
<b>Adeline:</b> <u>Exatamente.</u>
<b>Lauro:</b> <u>É muito delimitado. Eu vejo isso (...). Essa aula é de conteúdo linguístico ou literário, enfim, e você ali naquele momento de interação, (...) não lhes permitem relacionar aquilo a uma prática de sala de aula.</u>
<b>Adeline:</b> <u>Exatamente.</u>
<b>Lauro:</b> <u>É como se apenas nas disciplinas de estágio ou Prática de Formação você tivesse que relacionar.</u>
<b>Adeline:</b> <u>E olhe lá! Eu vejo isso.</u>
<b>Lauro:</b> <u>Então, há uma certa carência.</u>
<b>Adeline:</b> (...) <u> assim, eu não estou falando pra acabar não, vamos estudar a teoria, vamos estudar tal autor, tal poesia, legal. Mas como colocar isso em sala de aula? A prática na mesma aula. Por que não? Então, eu sou a professora, contei a história do escritor, li a poesia, ditei, fiz minha aula tradicional. Mas porque não pode ter uma prática na próxima aula? A gente aprendeu tal poesia. Como é que a gente poderia trabalhar com os alunos?</u>

Os dados do Quadro 16 comprovam, a partir das respostas dadas pela professora Adeline, que possivelmente a prática crítico-reflexiva não está sendo trabalhada nos curso de formação de professores de línguas, além de não ser oportunizado aos futuros professores relacionar de forma prática os conteúdos linguísticos e literários com a sua aplicabilidade em sala de aula. Notamos que a crítica da professora é bastante significativa, pois, ao afirmar que é importante estudar a teoria e também lançar uma indagação complementar salientando a sua relação com o ambiente de trabalho, ou seja, com a sala de aula, ela ainda no processo de

formação inicial já se vê como uma futura profissional que necessita desempenhar adequadamente sua prática, com o objetivo até mesmo de elevar a sua profissão a um status mais bem reconhecido pela sociedade, justamente o que propõe Perrenoud (2002), ao defender a promoção de uma maior profissionalização da profissão professor. As respostas “Estão” e “Exatamente” dadas às minhas perguntas e afirmativas acerca do fato de que a prática crítico-reflexiva estava sendo omitida do currículo dos cursos de Letras, bem como a necessidade de se relacionar a teoria com a prática, foram pronunciadas de maneira enfática, o que revela também certa insatisfação da professora em formação em relação ao seu curso.

O interessante é que, ao ter participado do curso temático, o senso crítico da professora Adeline foi aguçado e ela pode realizar essas reflexões críticas. É relevante ressaltar que declarações da professora são consideravelmente oportunas e dialogam com as palavras de Moura Filho (2011, pp. 68-69), as quais clamam para a urgência de “trabalharmos com afinco, diria até de forma militante, na inclusão, nos currículos de formação de professores de línguas, de oportunidades consistentes de apropriação dos elementos constitutivos do construto “professor reflexivo”. Nesse sentido, o papel do professor formador é fundamental para uma possível ressignificação do currículo do curso de Letras, adaptando-o às reais necessidades que emergem do contexto de trabalho. Na verdade, devido ao currículo ser elaborado por instâncias superiores, com o objetivo de contemplar genericamente a formação do professor de línguas, a interferência do professor formador, o qual não pode deixar de ser um intelectual radical (GIROUX, 1999), é também uma ação crítico-reflexiva.

Conforme as professoras iam se apropriando dos conceitos teóricos trabalhados juntamente com as provocações feitas pelos filmes, no sexto encontro, inusitadamente quando eu a perguntei qual era a ressignificação do construto “professor reflexivo” que Pimenta (2002) estava propondo em seu texto, a professora Catarina fez a seguinte declaração:

**Catarina (GV):** *“Eu acho que esse curso deveria ser matéria obrigatória na formação do professor porque todos professores que entram no curso de Letras, de Pedagogia ou se tornam professores, por acaso da vida, reformulando, acho que deveria ser uma matéria de qualquer curso. “O Profissional Reflexivo”, ponto. Porque as pessoas não têm a dimensão do que causa impacto na nossa vida e o que nós causamos impacto na vida das pessoas”.*

Como professora que estava em busca de novos conhecimentos e de uma transformação profissional, Catarina ampliou sua visão crítica e questionou o fato de as questões discutidas sobre o profissional reflexivo não estarem sendo contempladas no currículo do curso que ela frequentava. Ao dizer: *“deveria ser matéria obrigatória na formação do professor”*; bem como, *“deveria ser uma matéria de qualquer curso”*, notamos



que houve uma mudança na maneira como a professora passou a se perceber profissionalmente e a perceber a importância das reflexões críticas não apenas para a formação de professores, mas para profissionais de qualquer área. Na verdade, para explicar o porquê de a reflexão crítica ainda não ser contemplada efetivamente no currículo dos cursos de formação inicial de professores, comentei que a manipulação empreendida por algumas das instituições existentes na sociedade, direta ou indiretamente, contribuem para que o professor não invista em sua formação contínua, que os alunos não sejam interessados. Nesse sentido, salientei que a função da profissão professor é essencial, porque ela tem a oportunidade de romper com forças hegemônicas que induzem os sujeitos e o próprio professor, pois ele está enquadrado nisso também ao ter que seguir, de certo modo, a ideologia das instituições, a se tornarem contribuintes do processo de opressão.

Portanto, guiado pelo pensamento de Freire (1970/2013, p.100), o qual nos lembra que “[a] educação problematizada se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”, fiz questão de enfatizar que os professores não podem esquecer do seu papel político, o qual os convida a se orientarem profissionalmente para a práxis, a não contribuírem com perspectivas opressoras de ensino-aprendizagem e de formação de professores, a defenderem sempre a democracia como o maior objetivo da educação. Considero fundamental aos professores desenvolverem essa postura política e de pensamento coletivo, desde o primeiro semestre do processo de formação inicial, pois levando em conta que, para Freire (1970/2013, p. 106), “nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”, os professores, enquanto grupo profissional que se encontra em crise de identidade e que são “oprimidos” por diversos discursos hegemônicos, precisam se tornar sujeitos mais questionadores e inquietos, que transformam a si e ao mundo de maneira esperançosa. Ao ser perguntada em que medida os cursos de Letras estão, de fato, formando profissionais, obtive a seguinte resposta: “*Não estão, professor. Não estão*” – Catarina. Isso indica que a postura crítico-reflexiva deve ser urgentemente apropriada pelos professores, para que eles possam lutar pela sua emancipação profissional, ou seja, pela sua profissionalização.

Em face das discussões já feitas até aqui e observando o nosso propósito de explicar como o gênero discursivo “filme” deflagrou as reflexões críticas, na medida em que impactaram as professoras, passo a analisar alguns trechos do sexto e do sétimo encontro, nos quais é possível visualizar a maneira pela qual as professoras espectadoras perceberam o filme

*O Substituto* (2011), guiadas pelas questões postas tanto na Atividade 3 – O Professor Reflexivo, a qual objetivou que as professoras aplicassem o conceito de professor crítico-reflexivo às representações de professores contidas no filme visto, quanto na Entrevista Focalizada, a qual objetivou colher impressões das participantes acerca dos estímulos do filme, incluindo a análise, com base na teoria dos letramentos visual (BAMFORD, 2013) e midiático crítico (ALLRED, 2008), e em algumas considerações de May (1967) sobre a perspectiva psicológica da cor, e de Kress; Van Leeuwen (1996) sobre os significados das cores de algumas imagens do filme. Para tanto, consideremos a situação a seguir:

### Quadro 17. Dados coletados através das gravações em vídeo

TRANSCRIÇÃO DO SEXTO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> (...) <i>Em nosso curso o filme tem sido tomado como um gênero multimodal que por estar sendo aplicado à formação de professores pode funcionar como um instrumento deflagrador da prática crítico-reflexiva. <u>Você concorda que o filme O Substituto estimulou a sua reflexão crítica? Por quê? De que maneira?</u></i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Ele estimulou porque eu fiquei chocada com o filme. Com o filme, com a vida do professor porque o filme mostra que refletem vidas ali dentro da sala de aula e a gente não sabe como reflete fora da vida de sala de aula do professor. Ai, ele me chocou demais aquele filme por vários motivos. <u>A maneira que foi, que você tem que ver de uma forma muito mais ampla, o que acontece na vida das pessoas, dos seus alunos.</u></i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>E pra você acrescentou o que? Ou não acrescentou nada?</i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Acrescentou que você tem que prestar atenção no seu papel, que não é só você chegar, dar aula, pegar sua bolsa e sair.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>Você concorda então que o filme ele realmente <u>contribui pra que você como professora, seja vendo o filme lá na sua casa, você reflete sobre si, sobre sua práxis?</u></i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Sim.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>Sobre sua identidade de professora?</i></p>
<p><b>Catarina:</b> <i>Sim.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>Adeline.</i></p>
<p><b>Adeline:</b> <i>Quando eu vi o filme eu saí antes do final. <u>Eu saí deprimida daqui.</u> O filme é muito pesado, <u>são várias reflexões, várias observações.</u> E na segunda vez que foi quando eu vi o final eu já tava mais preparada e <u>fiz uma reflexão, pensei e fiz uma comparação.</u> Até pensei na escola pública que a gente tinha comentado aqui também. Que a escola pública não é só assim lá, que todos os lugares têm suas dificuldades dependendo, escola também particular também. Não é só porque é pública que é pior do que a particular. Não. E também <u>me fez pensar também, que tá uma situação crítica, tá difícil, mas tem lá a parte do filme que tem a reunião dos pais, ninguém mais vai e eles estão “Ah, lembra, quando os pais vinham?” “Ficava lotado, faziam filas”.</u> Você fala: “Ah, é verdade. Mudou”. <u>Minha reflexão é: Aí tá, mas o que a gente pode mudar? Não é só falar, “ah mudou”.</u> Não é só observar. (...) <u>Pode até procurar a causa porque na causa a gente pode achar as soluções. E procurar soluções. E também, quando ele fala assim: “Ah, eu vou embora. Eu não quero mais ficar aqui”;</u> E os alunos: “Ah, por quê?”, “A gente aprendeu tanto com você.” Ele ficou mais deprimido por causa da aluna que se matou. Mas ele não viu os alunos que estavam presentes. Ele ficou preso ao lado negativo. E isso, acho que às vezes a gente fica concentrado no negativo e não vê o positivo.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>É verdade. E ele tinha tantos problemas que eu acho também que a vida pessoal dele acabou refletindo na prática dele na escola.</i></p>
<p><b>Adeline:</b> <i>Exatamente. (...) Então, ao mesmo tempo que ele é um professor reflexivo ele também às vezes vai pro caminho mais fácil. Mas aí depois ele mesmo aprendeu com a escola e levou pra vida dele pessoal.</i></p>
<p><b>Lauro:</b> <i>Eu penso que até então ele não havia passado por uma escola que, tão pesada e que iria transformá-lo tanto. Eu acho que aquela escola realmente o transformou. Há mais alguma questão que vocês gostariam de comentar?</i></p>
<p><b>Adeline:</b> <i>Sim. Por exemplo. <u>Aí eu pensando né.</u> (...) Mas <u>eu também percebo</u> que a gente tá muito acostumado a sempre fazer a mesma coisa. Uma aula, tem que ler o livro e fazer uma apresentação do livro. Aí todo mundo ia lá chegava, apresentava do mesmo jeito. (...) a gente tá sempre naquele cotidiano sempre ali, não muda, não parte pra outras áreas, não renova, não moderniza. Então eu acho que é bom a gente modificar.</i></p>

Conforme está explicitado no excerto acima, é possível perceber a maneira pela qual os filmes, concebidos “como elementos de discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas” (NAPOLITANO, 2006, p. 27), estimularam a reflexão crítica das professoras, por meio de processos de sensibilização, orientados por minhas intervenções com questionamentos e pelos conceitos teóricos apropriados por elas ao longo do curso temático. Na verdade, o filme, conforme já foi explicado no referencial teórico, é um gênero discursivo, ou seja, um artefato cultural (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), que mediou os processos de reflexão crítica e de ressignificação identitária por parte das professoras. A capacidade do filme de mediar esses processos, inicialmente pelo recurso da emoção, o qual evolui para a reflexão, fica evidente a partir das declarações de Catarina: “*Ele estimulou porque eu fiquei chocada com o filme (...) ele me chocou demais*” e de Adeline: “*Eu saí deprimida daqui. O filme é muito pesado (...) fiz uma reflexão, pensei e fiz uma comparação*”. Vale considerar que o verbo “chocar” e o adjetivo “deprimida” estão diretamente ligados ao emocional do sujeito e que as professoras, enquanto espectadoras do filme, não precisaram se esforçar para que a emoção fluísse, pois isso é um efeito próprio do cinema. Para Catarina, os motivos desse “choque” referem-se ao fato de o filme ter lhe possibilitado visualizar melhor como a vida de alguns professores reflete na sala de aula, na vida dos alunos e vice-versa, pois, na verdade, de acordo com ela, “*you tem que ver de uma forma muito mais ampla, o que acontece na vida das pessoas, dos seus alunos*”. Consequentemente, tudo indica que Catarina pôde refletir que o filme “*A crescentou que you tem que prestar atenção no seu papel, que não é só chegar, dar aula, pegar sua bolsa e sair*”, ou seja, ela começou a associar o filme à sua realidade, à sua prática profissional e à sua própria identidade de professora de línguas.

Essa possibilidade de o filme, por meio das representações contidas nele, conduzir o espectador a uma nova percepção da sua realidade, a qual é externa à realidade do filme, fica clara na fala de Adeline, que faz uso em grande quantidade de palavras, frases e orações relacionadas ao pensamento, como “*reflexões*”, “*pensei*”, “*fiz uma comparação*”, “*me fez pensar*”, “*minha reflexão*”, “*ai eu pensando*” e “*percebo*”. O uso desses elementos permitiu à professora verbalizar, através de associações e comparações, alguns aspectos de suas experiências como professora que, certamente, incomodavam-na. Ela insere na discussão a questão dos problemas encontrados tanto na escola pública quanto na particular, no sentido de que não é porque é pública que tem que ser pior, pois há dificuldades em todos os lugares. Muito pertinente a reflexão que ela faz ao questionar “*Aí tá, mas o que a gente pode mudar?*”, chamando a atenção para a necessidade de agência por parte dos professores que,

ao serem crítico-reflexivos, tendem a discutir e a ir em busca de possíveis soluções para os problemas da escola.

Considerando que Adeline ainda se encontrava em processo de formação inicial, ao ser perguntada se ela teria mais alguma coisa para comentar, ela conduziu a discussão para sua experiência como aluna da graduação, ou seja, para contextos mais amplos, fazendo uma crítica a algo com o qual ela estava acostumada: *“Mas eu também percebo que a gente tá muito acostumado a sempre fazer a mesma coisa. Uma aula, tem que ler o livro e fazer uma apresentação do livro. Ai todo mundo ia lá chegava, apresentava do mesmo jeito”*. As ações verbais de Adeline durante a interação exposta nos remetem ao fato de que são os espectadores, em seus contextos específicos, que constroem o sentido do filme pela interação social (LOTMAN, 1978) e que, quando eles são ativos e críticos, o “choque” que a narrativa cinematográfica desencadeia em suas mentes os possibilita encontrar respostas diante da realidade (ALEA, 1984).

Na sequência, algumas imagens retiradas do filme visto foram exibidas em tamanho ampliado, para que as professoras pudessem analisá-las, tendo como orientações iniciais algumas perguntas elaboradas por mim, com base na perspectiva dos letramentos visual e midiático crítico, os quais objetivam ir ao encontro da necessidade que se tem, na contemporaneidade, de um nível mais elevado de criticidade por parte dos sujeitos, para que eles pensem o mundo de maneira mais ampla e crítica. Esta proposta está justificada pelo que nos traz Souza; Linhares; Mendonça (2012), quando falam que o filme deve ser trabalhado de maneira mais aprofundada ao ser aplicado a processos de ensino-aprendizagem e de formação de professores que pretendem estimular a reflexão crítica.

A primeira cena analisada mostrava, em *close*, o professor Henry Barthes, o qual era o professor substituto, refletindo. Enquanto as professoras Adeline e Catarina pensavam a respeito do que viam, falei sobre o título do filme nas versões original (*Detachment*) e brasileira (*O Substituto*), perguntando qual era a temática do filme. Obtive uma resposta indicando que *“Ele fala do desapego, mas por mais que você fala que não quer se apegar, você acaba se apegando. Por mais que você mostre que não, no seu interior você se apega”* - Adeline. Notamos que, para Adeline, o tema do filme estava relacionado ao personagem principal “Henry Barthes”, que se esquivava das pessoas ao seu redor, ao mesmo tempo em que era bastante solitário. A própria palavra “detachment” pode ter influenciado a professora a ter como temática do filme o desapego, sentimento que, de acordo com sua reflexão crítica,

acaba sendo vencido pela necessidade que os seres humanos têm de se relacionar com o outro, ou seja, de se envolverem nas situações sociais, a fim de dar sentido à sua vida.

Observando as discussões teóricas em torno das cores que compõem a fotografia do filme, propus às professoras que analisassem, esteticamente, algumas imagens estáticas em preto e branco da sequência inicial, que mostra professores contando suas experiências e como se tornaram professores. De acordo com a professora Adeline, “(...) o preto e branco já mostra que não é colorido (...). Está já no lado mais sombrio. E eu acho que a expressão deles é de reflexão mesmo. Eu acho que também são seres humanos”. Percebemos que, para a professora, o preto e o branco remetem à ausência de cor, à neutralidade e ao lado sombrio da cena em si ou até mesmo da personalidade humana. Nesse sentido, é possível inferir que essas cores procuram indicar o estado de melancolia dos personagens professores, que “(...) não estão rindo, não estão falando com felicidade. Estão mais sérios” – Adeline. De acordo com Adeline e Catarina, os professores que aparecem no filme analisado são vistos como “antigos”, “sérios”, “angustiados”, “infelizes”, além de não serem bem-sucedidos, estarem “tapando o buraco, que a profissão foi pra tapar buraco.”

Outra imagem que provocou reflexões críticas interessantes foi a do livro aberto desenhado em giz, contendo a citação “*And never have I felt so deeply alone and the same time so detached from myself and so present in the world*”, do escritor francês Albert Camus. Perguntei às professoras o que elas teriam a falar acerca dessa citação que aparece no início do filme. Segundo Adeline, significa que “*é mais um ser, eu sou mais uma pessoa.*” O conceito de identidade fragmentada foi retomado, uma vez que, na pós-modernidade, “*ao mesmo tempo que eu tô feliz eu já não estou (...) ao mesmo tempo que eu me apego eu me desapego ou às vezes eu prefiro viver esse desapego, me apaixonar agora e desapaixonar-me no momento seguinte, (...). Eu já gosto e não gosto. Eu quero ser professor e não quero (...)*” – Lauro. Refletimos que o fato de a citação aparecer antes mesmo de o filme começar não foi por acaso, e que o diretor possivelmente pretendeu abordar a questão das identidades fragmentadas e fazer referência a diversas vozes a partir do texto de Camus. Na interpretação da professora Adeline, eram vozes “*do interior*” da pessoa e que não se tratava apenas da crise do professor, mas do humano, conforme corrobora o seguinte fragmento: “*Do humano. Se você vê todas as profissões. Até o médico não se acha valorizado mais. Eu acho que no Brasil, nos EUA, nessa parte do mundo a gente está muito apegado às coisas. Por que a gente compra tanto?*” Portanto, a crise de identidade voltou a ser abordada nas discussões, porque as professoras estavam em processo de ressignificação ao refletirem criticamente

sobre o que era mostrado nos filmes e, simultaneamente, ao fazerem comparações com suas práticas pessoais e profissionais.

As cores foram novamente discutidas quando exibiu imagens dos créditos iniciais do filme, nas quais sempre constava um elemento na cor vermelha, sendo questionado o porquê desse recurso cromático. Na visão das professoras, o vermelho poderia representar um chamamento de atenção do espectador, além de remeter ao sangue, à dor, à guerra e ao sofrimento. Nas palavras da professora Adeline,

**Adeline (GV):** *“O vermelho representa muita coisa. O vermelho chama a atenção. Tanto que você vê “saída” está como? Vermelho. Tem aí, inclusive tem um “exit”. A tesoura está em vermelho. O banco vermelho. (...) São os elementos do professor, são elementos da escola. Porque é o ônibus, é o banco, a porta da escola. Então são elementos do professor. Eu acho que chama a atenção. E o vermelho é muita coisa. Ao mesmo tempo que o vermelho pode ir pra um lado sombrio que é sangue, morte; também é paixão, é amor. Então, o vermelho (...) é uma cor que representa muitos elementos. Muitas sensações, muitas emoções.”*

Destarte, a fala de Adeline nos permite visualizar que a cor vermelha poderia significar diversas possibilidades, de modo que, como ela mesma explica, pode referir-se ao sangue e à morte ou à paixão e ao amor. Ela percebe também que os elementos da escola e do professor aparecem em vermelho. Com isso, associando logicamente à cor vermelha, provoquei a análise falando a respeito do caos que tem imperado na sociedade e como o sistema, a educação e a escola estão caóticos e necessitando urgentemente que alguma atitude seja tomada em prol de sua melhoria. Neste momento, a professora Catarina fez a seguinte reflexão: *“Você vê que a gente acha que o caos só está onde a gente vive. E a gente vê que o caos não tá só aqui. Que a educação, acho que o mundo está passando por um caos mesmo.”*

A cor vermelha, no filme, merece especial atenção, porque, conforme já foi falado, aparece em praticamente todas as cenas do filme. Dentre os elementos que são mostrados, tem-se a gravata do professor Henry, algumas carteiras na sala de aula, a bandeira dos EUA, os armários da escola, o vestido que a diretora da escola está usando no dia em que anuncia aos professores que foi destituída de seu cargo, o laço que a aluna Meredith usa no dia em que comete suicídio, a caneta com a qual um dos professores corrige algumas provas, dentre outros. Segundo os estudiosos da linguagem cinematográfica, a cor vermelha pode ter um sentido simbólico de raiva, perigo, paixão, amor, calor, vida, ou seja, está diretamente ligada à emoção (DONDIS, 2007). Além disso, ocupa lugar nas bandeiras de muitos países e também simboliza a vida e o sangue da revolução (KRESS; van LEEUWEN, 1996). Para May (1967), o vermelho é uma cor viva, que funciona quando se quer chamar atenção das pessoas, seja

para o perigo ou para o medo. Em vista disso, pode-se considerar que as interpretações das professoras Adeline e Catarina são bastante pertinentes, pois o vermelho, no filme, representa de fato um sinal de alerta para o caos que impera na educação e para a crise de identidade profissional e docente por que têm passado muitos professores. Uma ressignificação dessa realidade é urgente, e o investimento numa formação inicial crítico-reflexiva de professores, pautada em práticas diversificadas de letramento, pode ser uma das possibilidades de inversão desse quadro caótico.

Embora as participantes tenham conseguido efetuar excelentes análises quanto ao uso da cor no filme, a professora Catarina questionou o fato de que os sentidos que estávamos atribuindo às cores eram resultantes de nossa interpretação, portanto, de nossa perspectiva, sendo que, para os realizadores do filme, poderiam não ser estes. Ela complementou essa observação, expondo que: *“Mas isso é pra gente. Pra eles não podem ser. (...) Mas assim, é o nosso ponto de vista. A gente não sabe qual é o ponto de vista deles, né?”* Em resposta a esse comentário, eu disse que ela deveria tentar associar o que ela pensava com o que estava representado no filme, uma vez que o sentido do filme era construído pelo olhar contextualizado do espectador. A intervenção que fiz está de acordo com a proposta defendida por Metz (1982, *apud* TURNER, 1997), de que o cinema só é uma prática social porque ele leva em consideração o filme como um produto que faz sentido pela dialética existente entre ele, o espectador e o contexto sócio-histórico. No mais, diante da reação da professora Catarina e observando o que é postulado por Vygotsky (1978/2007) acerca da ZDP, o meu papel como professor pesquisador e sujeito mais experiente foi o de guiá-la para melhor compreender acerca da relação entre o artefato cultural “filme” e o espectador no processo de construção de sentidos.

Uma das últimas imagens<sup>50</sup> do filme a serem analisadas mostra o professor Henry Barthes lendo o livro *A Queda da Casa de Usher* (The Fall of the House of Usher, 1839), do escritor americano Edgar Allan Poe. A referida cena nos permitiu perceber o fenômeno da intertextualidade, remetendo-nos às discussões de Bakhtin (2011) acerca da capacidade que os textos têm de dialogar entre si. Isso equivale dizer que todo texto está obrigatoriamente povoado por uma infinidade de vozes discursivas, ou seja, o texto fílmico está povoado pelo texto literário. De acordo com Fairclough (2001, p. 114), a intertextualidade é “basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser

---

<sup>50</sup> A transcrição desta cena encontra-se na descrição do sétimo encontro do curso temático.

delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente [...]”.

Na cena representada pela imagem que estávamos analisando, existe uma referência direta à obra literária em questão, a qual conta a estória de um aristocrata decadente chamado Roderick Usher, que vivia praticamente solitário em um casarão antigo, tendo apenas a companhia de sua irmã doente (LOYOLLA, 2010). Por isso, convida um amigo seu de infância para ir visitá-lo. Durante a estada do hóspede, sucede a morte da irmã, que é enterrada no porão da casa. Poucos dias depois, a casa de Usher desmorona inexplicavelmente. Temos, portanto, a fala do professor Henry Barthes após ter perguntado a seus alunos se eles já tinham sentido o peso do aprisionamento e melancolia que o ser humano pode sentir ao longo da sua vida sem conseguir explicar o porquê disso: *“Todos? [...] Bem, Poe escreveu sobre essas coisas há mais de 100 anos. Então, enquanto lemos, podemos ver que a Casa de Usher não é apenas um velho castelo em ruínas. Também é um estado de espírito.”* A primeira pergunta que fiz às professoras depois dessas reflexões foi a respeito do que tinha acontecido na escola após a chegada do professor Henry Barthes. A professora Adeline respondeu: *“Sim. No primeiro dia, já provocou os alunos. Não todos, mas alguns. A professora. Ele se provocou.”*

Tomando comparativamente a obra de Poe e o filme, fiz uma discussão com as professoras Adeline e Catarina, considerando que o professor Henry pode ser visto tanto como Roderick Usher, pois também vivia solitário em um apartamento pequeno, cuidava do seu avô doente no hospital e por isso era triste, e também como o hóspede, uma vez que ele foi convidado a ser professor numa escola caótica, a qual remete à casa de Usher. É interessante notar que, após a chegada de Henry Barthes à escola, vários acontecimentos se sucedem: o seu avô doente também morre, a diretora da escola é destituída de seu cargo, uma das alunas comete suicídio, o que representa um desmoronamento da escola e das pessoas que a frequentam. Em um dos momentos do filme, é mostrado um desenho de um prédio desmoronando, ao mesmo tempo em que os alertas de sinal vermelho indicam um pedido de socorro para a condição na qual a escola se encontrava. Mesmo com o caos, alguma coisa precisava ser feita. Na verdade, segundo a professora Adeline, embora todos que se encontravam naquela escola estivessem sucumbindo, o professor Henry Barthes era quem mais resistia *“sem remédios”*. Em suas palavras: *“Mas é aquilo que a gente tinha comentado né. Que era um caos, mas ele estava ali em pé, estava enfrentando e queria mudar a situação*



*apesar do caos estar ao redor dele.*” Notamos, nesse sentido, como a professora estava percebendo o professor Henry como possuidor de uma postura mais reflexiva.

Durante a aplicação da Entrevista Focalizada, a professora Catarina assistiu novamente à cena que estamos analisando, de modo que lhe perguntei qual reflexão seria possível fazer, sendo dada a seguinte resposta:

**Catarina (EF):** *“que todo mundo sente alguma hora, em algum, em vários momentos da vida né, o peso mesmo de alguma coisa te colocando pra baixo e você tem que, eu vejo que eu tenho que suportar, aí é a visão minha, eu vejo que eu tenho que suportar aquilo, levar aquilo e modificar aquilo. Tenho que continuar. E outra reflexão que tive agora é que mesmo a escola cheia, a escola tava vazia, representada pelos livros virados assim, as cadeiras viradas, vazia do que? Que as pessoas que estavam ali estavam vazias. As pessoas que estavam ali, é (...).”*

Portanto, a cena em questão impactou a professora Catarina, a ponto de ela se colocar no lugar do professor Henry Barthes e refletir criticamente acerca do fato de que o professor, com sua postura profissional e transformadora, precisa continuar acreditando e agindo para que a situação caótica na qual o mundo se encontra possa ser ressignificada positivamente. Ainda que muitas pessoas ao redor do professor estivessem vazias, não só de conhecimento, mas principalmente do desejo de transformação, o professor Henry ainda continuava persistente, mesmo temporariamente, pois era substituto, provocando os seus colegas professores e principalmente os seus alunos. Uma prova disso é ele ter usado a obra literária *A Queda da Casa de Usher* na sala de aula para trabalhar questões do humano.

Em seguida, questioneei a professora Catarina se esse sentimento de tristeza, de impotência do homem diante do peso da vida era algo voluntário e quais eram as razões que explicavam isso. Ela me respondeu que “não” e que tinha a ver com a questão da pós-modernidade e suas implicações para a sociedade: *“Cada caso é um caso, mas é por conta da pós-modernidade, por conta dos problemas sociais, né. Mas o que o filme quis representar na última parte, que ele pergunta né, quando ele começa ler o texto, a sala tá cheia, e aí começa passar os corredores, os livros, com as folhas secas, a sala da diretora, tá todo mundo ali, mas tá todo mundo vazio (...).”* – Catarina. Desse modo, percebo que, em seu processo de reflexão, a professora Catarina estava aplicando de maneira crítica, ampla e pertinente a teoria que havíamos discutido sobre as identidades.

No mais, é importante considerarmos que, na cena que acabei de comentar, o fato de a voz do professor Henry Barthes fundir-se com a voz do narrador evidencia uma possível identificação dele com a obra literária. Essa sequência final indica uma possível impotência, ou até mesmo uma crise de identidade por que têm passado os professores na

contemporaneidade. Estes não conseguem se livrar das teias opressoras de um sistema político educacional que privilegia um currículo muito mais estético e que visa atingir resultados satisfatórios em exames aplicados pelas secretarias dos governos em detrimento de uma transformação crítico-reflexiva dos sujeitos que frequentam o espaço escolar. Em meio a tanta opressão, restou ao professor sucumbir a essa ideologia, mas ele preferiu o desprendimento porque não quis sofrer com uma considerável frustração profissional. Em decorrência disso, é que o professor Henry é obrigado a optar, como forma de resistência, embate e protesto, por ser substituto, ou seja, viver em trânsito, pois para ele, que era adepto do desprendimento temporal e espacial como uma estratégia de luta e autoafirmação, “os compromissos e as obrigações de longo prazo parecem, de fato, contraproducentes, realmente perigosos, um caminho tolo a se seguir, um lastro que precisa ser atirado ao mar e que teria sido melhor, afinal de contas, nem ter sido trazido a bordo” (BAUMAN, 2005, p. 74). Entretanto, esse desprendimento e indiferença não o transformaram em um sujeito passivo e acrítico diante da realidade.

Passo agora a explorar um pouco mais o reflexo que o filme *O Substituto* teve sobre as professoras, por meio da análise das respostas dadas por elas durante o desenvolvimento da Entrevista Focalizada. De acordo com Flick (2009, p. 144) “após a apresentação de um estímulo uniforme (um filme, uma transmissão por rádio, etc.), estuda-se o impacto deste sobre o entrevistado a partir da utilização de um guia de entrevista.” Portanto, a diferença das respostas dadas pelas professoras nesta etapa da pesquisa e outras coletadas em momentos anteriores refere-se ao fato de que, em certa medida, tive que controlar e direcionar as perguntas e a discussão, utilizando um guia com perguntas específicas previamente elaboradas. A primeira pergunta da Entrevista Focalizada foi: “*O que mais impressionou você nesse filme:*”, cujas respostas são apresentadas no Quadro 18 a seguir:

#### Quadro 18. Dados coletados através das gravações em vídeo

TRANSCRIÇÃO DO SEXTO ENCONTRO
<b>Lauro:</b> <i>O que mais impressionou vocês nesse filme?</i>
<b>Adeline:</b> <i>São vários fatos. Várias áreas. Eu acho que é impressionante. O que realmente tá acontecendo. Os professores. Nós somos professores. O que eles estão fazendo pra entrar numa (...). Um toma remédio, o outro não consegue. O outro só leva com a barriga vai, não faz. O outro já tenta modificar.</i>
<b>Lauro:</b> <i>Assim, a gente falava muito em crise né. Crise de identidade profissional.</i>
<b>Adeline:</b> <i>Crise. A crise. E eu acho que também reflete não só na escola, mas a sociedade. Porque a escola é pra te preparar pra sociedade. Ela te prepara pra conviver com outros. <u>Eu acho que se a escola está assim, não é só a escola, a consequência é da sociedade. Por que eles aprendem?</u></i>
<b>Lauro:</b> <i>Catarina, o que mais impressionou você no filme?</i>
<b>Catarina:</b> <i><u>A inversão de valores.</u></i>
<b>Lauro:</b> <i>Inversão de valores em que sentido? Como assim?</i>
<b>Catarina:</b> <i>A escola como instituição, os pais. Aquela hora que a mãe xinga a psicóloga de puta. “Como assim gente?”</i>

**Lauro:** *Cospe nela eu acho. Não. Não é na psicóloga. É na professora ruiva.*

**Catarina:** *Como assim?*

**Lauro:** *E isso acontece. Já vi jogar cadeira na professora.*

**Catarina:** *Até que ponto chegou pra se estabelecer o caos. Por que não teve uma medida preventiva? Porque a gente vê que quando ele chega ali o caos já tá estabelecida há muito tempo. Você reflete por aquele professor que não consegue dá aula, isso é mostrado no professor que bebe remédio, na psicóloga que chega uma hora que fala que não aguenta mais. Então assim, aquilo ali já é um problema meio crônico né.*

**Adeline:** *E é tipo um “wake up.” “Tá acontecendo isso e aí?” “você vai ficar sentado aí, acabou de ver o filme e vai continuar assim?” (...)*

A situação exposta no quadro acima representa o efeito que o filme teve sobre as professoras, de modo que as respostas dadas por elas comprovam o que é postulado por Alea (1984, p. 86) a respeito da dialética do espectador, a qual propõe que, no momento da contemplação da obra de arte, seja ela cinematográfica ou não, o sujeito empreende concomitantemente ações ligadas à razão e à paixão, à alienação e à desalienação, de modo que “o movimento de um estado a outro pode ser feito várias vezes durante o desenrolar do espetáculo.” Ao dizer que foram “vários fatos” que a impressionou e, em seguida, “*O que realmente tá acontecendo*”, a professora Adeline refletiu a partir do filme sobre o que, de fato, está acontecendo no contexto no qual ela está inserida, ou seja, ao mesmo tempo em que ela estava extasiada com o filme, este também a conduziu a uma melhor percepção da realidade à sua volta. A professora Catarina, por sua vez, observou acerca da “*inversão de valores*” que não somente a escola, mas a sociedade como um todo, tanto no filme quanto na realidade, está passando. Na verdade, tem-se um estado de caos, no qual não há mais o respeito pelos pais e nem pelos professores. Em certa medida, para ela, esse é um problema crônico e os professores muitas vezes estão fadados a enfrentá-lo “sem remédios”. Após esta constatação, a professora Adeline fez uma consideração bastante pertinente sobre o que realmente o filme estava querendo despertar no espectador. Segundo ela: “*E é tipo um “wake up.” “Tá acontecendo isso e aí?” “você vai ficar sentado aí, acabou de ver o filme e vai continuar assim?”*” – Adeline. Essas proposições também remontam a Alea (1984, p.51), ao dizer que “a resposta do espectador que interessa não é somente a que pode dar dentro do espetáculo, mas a que deve dar diante da realidade.” Ao perceber que a narrativa cinematográfica estava convidando o espectador a “wake up”, ou seja a “acordar”, a sair de seu imobilismo e ir em busca de transformações, a professora Adeline foi tocada pela obra de arte, a qual a fez refletir criticamente sobre a necessidade de os professores, inclusive ela própria, participar mais ativa e politicamente de questões relacionadas aos interesses do desenvolvimento da profissão, seja refletindo naturalmente ou participando de comunidades de prática.

Na sequência da Entrevista Focalizada, a professora Catarina, única que esteve presente, foi perguntada como se sentiu em relação à sequência introdutória do filme, na qual são mostrados em preto e branco alguns professores contando como se tornaram professores. A esse questionamento, ela apresentou as seguintes considerações:

**Catarina (EF):** *“Desvalorizada. Porque não é assim. Eu busco qualificação pra profissão e ser professor não é fácil, não é qualquer um. E aí essa sequência agora. “Aí, eu nunca quis ser professora”; “Minha mãe era professora e o que eu queria na vida era ser professora”; “Ah, eu queria ser professora”; “Ah, eu fui trabalhar e teve um furacão e eu vi que era muito fácil ser professor porque eu tinha alguns “off-days”, né”. Então assim, “Ah, não vou fazer nada, vou ser professor”. E não é assim”.*

Percebemos, portanto, que a professora Catarina, ao dizer que se sentiu desvalorizada, estava fazendo referência ao fato de que há algumas pessoas oportunistas que desempenham a profissão sem ter o mínimo de identificação com o que ela realmente representa, além de muitos nem terem a formação adequada para tal. Isto é, parece haver certa facilidade em se exercer o “ofício” de professor e, por isso, muita gente que está desmotivada com o que faz ou que busca uma fuga de trabalhos mais “pesados” vê na profissão de professor, na possibilidade de “dar aula”, uma oportunidade de levar uma vida profissional mais fácil e, além disso, ter muitas folgas ao longo do ano. Como resultado dessas concepções limitadas, muitos professores que buscam se profissionalizar, investindo em sua formação continuada, são afetados pelo desprestígio e pela desvalorização da profissão. Esta que não está relacionada somente à questão econômica e salarial, mas sim “por questões de as pessoas acharem que é pequeno sabe, que “Ah, nada deu certo vai ser professor”, “Ah, pra ser professor não precisa estudar”. Professor infelizmente na sociedade não é visto (...)” – Catarina. A desvalorização, na concepção de Catarina, tem a ver com o discurso do outro sobre a profissão, de modo que isso culmina na desvalorização dos colegas entre si e dela em relação a si mesma. Nesse sentido, muitos professores sentem-se vencidos e desistem de continuar se ressignificando, em favor de um fortalecimento identitário da profissão, por meio da profissionalização, tendo em vista que, apesar de todo o esforço, sabem que continuarão sendo vistos como possuidores de um *status* inferior. Entretanto, embora Catarina se sentisse desvalorizada, ao ter participado do nosso curso temático, ela estava lutando contra o “opressor” (FREIRE, 1970/2013) que havia sido introduzido nela por uma infinidade de discursos anteriores.

A identidade de substituto do professor Henry Barthes fez com que a professora Catarina expressasse seus sentimentos em relação ao que estava sendo representado no filme.

De acordo com ela, por um lado, se sentiu bem “*porque ele levou o pensamento pros alunos, ele conseguiu levar uma forma de pensar diferente*” e, por outro, ficou “*chateada, porque ele nunca dá continuidade ao que ele começou.*” Em vista disso, a professora Catarina completou que não se sentiu representada pelo professor Henry Barthes e disse que não assumiria uma identidade de substituta, pois se assim o fizesse não poderia dar continuidade ao seu trabalho. Entretanto, sabemos que, muitas vezes, por falta de oportunidades de trabalho, o professor termina se submetendo a desempenhar um papel de substituto contra a sua vontade. Além dessas reflexões, o filme trouxe as seguintes contribuições à professora Catarina:

**Catarina (EF):** “*Ele mostrou que não é só a sala de aula. O filme mostrou que não é só o âmbito da sala de aula, ele transpassa aquilo. Então assim, problemas meus, problemas de alunos, problemas de pais de alunos. Então, que a sua vida dentro da sala não reflète só ali, ela reflète em tudo.*”

Esse excerto demonstra que o filme possibilitou à professora compreender, de maneira mais ampla, a complexidade envolvendo não somente a escola, os professores e alunos, mas também a problemática externa, ou seja, o contexto sócio-político em que estão inseridos. Podemos inferir que a professora Catarina deixou de ver alguns problemas que envolvem a educação como coisas isoladas e desconectadas, para passar a vê-las como totalmente interligadas e influenciadoras umas das outras. Por exemplo, tomando o que é mostrado no filme, se a vida pessoal do professor não estiver bem por algum motivo, seja ele afetivo-emocional ou financeiro, é consideravelmente provável que suas aulas, bem como a relação interpessoal que ele estabelece com o ambiente de trabalho e com as pessoas à sua volta, serão afetadas negativamente. Da mesma forma, se a economia do país não estiver aquecida e se não houver políticas públicas que oportunizem aos cidadãos usufruírem da educação como uma ferramenta de emancipação, a vida dos sujeitos da comunidade escolar e da sociedade como um todo serão afetadas. Mesmo assim, cabe ao professor ressignificar a sua prática diante das adversidades. Portanto, a partir das discussões e da sessão de visionamento do filme, a professora Catarina ampliou sua visão sobre a profissão professor. Na verdade, ao ser perguntada sobre o que vinha à sua mente quando se falava em identidade profissional, a professora respondeu: “*Comprometimento com o que você tá fazendo, com o que você tá lecionando.*” Isso revela que, para ser professor, o sujeito tem que ser responsável e ético em sua plenitude, porque suas ações irão refletir na constituição de outros seres humanos, os quais estão em processo de formação.

No decorrer da Entrevista Focalizada, a discussão provocada pela valorização que muitas pessoas conferem ao professor falante nativo implicou a necessidade de discutirmos de modo mais aprofundado a respeito desse assunto, conforme faremos a seguir.

#### 4.2.2 O mito do professor falante nativo

A crise de identidade profissional do professor de línguas também está relacionada ao mito do professor falante nativo, o qual é valorizado em detrimento do professor falante estrangeiro. O fato de o aluno conceber o professor de LE como aquele que “sabe tudo”, pois este muitas vezes é associado ao nativo, foi classificado como uma dificuldade encontrada na profissão. A título de análise, temos o Quadro 19:

**Quadro 19.** Dados coletados através das gravações em vídeo.

TRANSCRIÇÃO DO SÉTIMO ENCONTRO
<p><b>Lauro:</b> <i>E atualmente, que tipo de dificuldade você encontra ou imagina encontrar em sua atuação como professora de língua?</i></p> <p><b>Catarina:</b> (...) <i>Questionamentos. Por que aluno acha que você é professor de língua inglesa você é nativo. Aí não aceita você falar olha eu não sei, na próxima aula eu trago a pesquisa.</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Quando você fala que eles não aceitam que você não sabe, você quis dizer você não sabe por que você não é nativa?</i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Não! Questionamentos assim: “Ah professora”, vou dar um exemplo de ontem à noite. Aconteceu isso. Um aluno que falta, que eu nunca tinha visto na vida, já tinha mais de um mês que faltava, “brotou” ontem na sala de aula. (...) E aí ele virou e falou assim: “Professora, se eu pegar essa frase como é que é que fica em Inglês”? E a frase era a seguinte: “O trabalho ficou aquém do que eu esperava”. (...) Aí eu falei, vamo lá, vamos traduzir, vamos fazer a melhor tradução aqui. E aí chegou uma parte que eu falei: “Não, não é essa regra gramatical, não é essa, não é essa”. Porque eu comecei a analisar e vi que não era nenhuma das regras gramaticais que estavam na minha cabeça. <u>Eu virei pra ele e falei: “Olha só, eu não tô conseguindo traduzir essa frase. (...) Vou recorrer ao nosso velho e bom Google tradutor”. E peguei o tablet. E ele: “Mas como assim você vai ao Google tradutor”? Eu falei: “Uai querido, eu não sou nativa”. E é um questionamento que eu nunca imaginei. Porque o “aquém”, eu fiquei na dúvida qual seria a palavra que iria substituir o “aquém”. Que é o “than”. E eu nunca vi o “than” nessa forma do “aquém”. (...) Nunca foi um questionamento que me fizeram. (...) eu não sou nativa, tem coisas que a gente não sabe. (...)</u></i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Eu acho interessante que você tocou em dois pontos, que é essa questão do falante nativo, do mito do falante nativo e do falante estrangeiro, do professor de língua estrangeira que não é nativo e também essa questão da gramática, ficou bem clara no seu depoimento, na sua reflexão. Eu queria saber <u>como você se sentiu vista pelo olhar desse seu aluno que você disse que “brotou” nessa aula, até então ele não havia ido, como você se sentiu?</u></i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Eu me senti super desconfortável. Super desconfortável. Mas assim, eu me senti desconfortável, mas ao mesmo tempo eu não me deixei na saia justa e eu não vejo nenhum problema eu virar e falar “Olha, eu não sei sobre isso, a aula que vem, ou então vamos pesquisar, vamos abrir a gramática.”)</i></p> <p><b>Lauro:</b> <i>Como você vê perspectivas futuras, quais perspectivas futuras ou presentes você vê pra você mesma como profissional, professora de línguas, uma vez que nós temos aí, eu falava anteriormente de <u>formações discursivas prestigiadas, então a gente tem aí a identidade do professor nativo, ou do falante nativo sendo valorizada. Isso tem uma formação discursiva muito antiga que valoriza esse professor falante nativo em detrimento de um professor que não é nativo. Ou seja, o professor que não é nativo. Ou seja, o professor de língua estrangeira que não é nativo. Então, como que você vê isso? Perspectivas para sua profissão? Como você encara isso profissionalmente?</u></i></p> <p><b>Catarina:</b> <i>Eu encaro numa boa. (...) Assim como tem coisas na minha língua que eu sou nativa, porque eu também sou professora de língua portuguesa, porque tem coisas na minha língua que eu não vou saber.</i></p>

Na resposta dada por Adeline sobre as dificuldades que encontra na sua atuação profissional como professora de línguas, percebemos que ela menciona os “*questionamentos*” que um dos seus alunos faz da sua competência para ensinar a língua, o que neste caso estava relacionado ao seu conhecimento linguístico e ao trabalho de tradução interlingual, ou seja, de uma língua para outra. Em seguida, ela informa e justifica o tema dos questionamentos ao dizer “*Por que aluno acha que você é professor de língua inglesa você é nativo*”. Isso remonta a uma crença que impera no imaginário da sociedade, que considera o falante nativo como uma entidade plenamente totalizada e que, por isso, é um modelo, uma referência a ser seguida e alcançada pelos aprendizes.

Segundo Bertoldo (2003, p. 88), em se tratando de depoimentos de aprendizagem de língua estrangeira, o que mais chama a atenção é “a presença do falante nativo como um elemento a quem é atribuída importância considerável e porque não dizer o falante nativo como um ideal a ser atingido nessa aprendizagem.”

O *status* de plenitude ocupado pelo falante nativo ainda nos dias de hoje é algo com o qual professores têm que lidar. Ao analisar a fala de Catarina, antes mesmo de essa situação narrada se concretizar em uma de suas aulas, possivelmente ela já tinha refletido que, ao escolher a profissão de professora de LI como LE no Brasil, ela teria que se aproximar ao máximo de um nível de proficiência linguística do falante nativo, até para ser aceita pelos seus futuros empregadores e alunos, ainda mais que falantes nativos são mais valorizados em escolas que oferecem o ensino de LE e que “absorvem em seus quadros professores nativos que nem sempre estão preparados para o exercício dessa profissão” (BERTOLDO, 2003, p. 89).

Pensamos que, embora Catarina tenha consciência de que ela não é nativa (“*eu não sou nativa*”), por outro lado, ela também pode se sentir mais competente para ensinar a língua porque teve a oportunidade de morar e estudar por seis meses a LI na Inglaterra. Ao dizer que o “aluno acha que você é professor de língua inglesa você é nativo”, automaticamente a professora está dizendo que ela se vê dessa maneira pelo discurso dos outros (comunidade, alunos, etc). Daí que a subjetividade do professor de LE pode-se constituir pelo contato-confronto (BERTOLDO, 2003) com a língua que estuda para aprender e para ensinar.

Na sequência, a leitura que faço do discurso de Catarina é que saber a língua está extremamente relacionado a ter o máximo de conhecimento, de modo que ela, ao saber “tudo”, esteja no mesmo patamar de um falante nativo. Quando diz a seu aluno “*eu não tô conseguindo traduzir essa frase*” e lança mão do tradutor Google para conseguir realizar o

processo tradutório da LP para a LI, ela é imediatamente questionada: “*Mas como assim você vai ao Google tradutor?*”.

Essa pergunta representa que a atitude de Catarina não era esperada pelo aluno, tendo em vista a crença de que o professor de LI (LE) era detentor do conhecimento. Embora Catarina achasse que estivesse justificando salutarmente o questionamento do seu aluno ao respondê-lo “*Uai querido, eu não sou nativa*” e também “*eu não sou nativa, tem coisas que a gente não sabe*”, de fato, ela estava corroborando com o mesmo discurso que tanto o seu aluno quanto a sociedade em geral tem valorizado, ou seja, de que o falante e o professor mais competente é aquele que é nativo, que sabe explicar a língua tanto no que tange à gramática quanto à pronúncia.

Na verdade, o uso do advérbio de negação “*não*” salienta a importância e o desejo de Catarina, em alguma medida, de ser igual ou se aproximar da proficiência de um falante nativo da LI.

A situação de questionamento quanto ao seu desconhecimento em relação ao referente da palavra “*aquém*” em LI configurou como algo que a deixou “*super desconfortável*”, ou seja, a expôs a uma identidade diferenciada da identidade do falante nativo, o qual conforme já discutimos, tem a autoridade de dizer o que é certo e o que é errado na língua. Há certa contradição no enunciado de Catarina, porque ao mesmo tempo em que ela fala que se sentiu super desconfortável, ela explica que não se deixou em saia justa e não viu nenhum problema em falar para o aluno que ela não tinha conhecimento da questão.

É curioso notar, também, que à medida que eu ia provocando a reflexão crítica na professora Catarina, perguntando-lhe acerca de como ela encarava profissionalmente a valorização que se dava ao professor falante nativo, ela explicita certo nível de segurança identitária quanto à profissão ao dizer “*Eu encaro numa boa*”. Apesar de essa afirmativa dar margem a diversas interpretações, ela reitera o fato de que nem mesmo o falante nativo é conhecedor de tudo em sua própria língua. Portanto, essa reflexão crítica desenvolvida por Catarina explicita que ela estava gradativamente se resignificando.

A fim de compreender melhor o que a professora quis dizer com “*lidar numa boa*” com a figura do falante nativo, eu a estimei a falar explicitamente sobre quais ações práticas ela desempenhava para resignificar o discurso de valorização do professor falante nativo em detrimento do professor falante estrangeiro.

No Quadro 20 a seguir apresentamos as suas respostas:



## Quadro 20. Dados coletados através das gravações em vídeo

### TRANSCRIÇÃO DO SÉTIMO ENCONTRO

**Lauro:** *Ao mesmo tempo que você encara numa boa, o que você faz pra de certa forma refletir a partir desse discurso de que valoriza o falante nativo, o professor falante nativo? O que você pode fazer de prático pra lutar, ou tentar ressignificar esse discurso que a gente poderia dizer que é um discurso opressor, uma vez que professores que fazem Letras no Brasil, em sua maioria, não são falantes nativos, e por que nós temos aí essa valorização do falante nativo? O que você poderia fazer pra tentar ressignificar isso e não deixar isso impedir de você também progredir profissionalmente ou até mesmo desistir da sua profissão, porque você não se considera competente linguisticamente, comunicativamente no mesmo nível do nativo?(...)Eu sei que você encara numa boa, enfrenta numa boa, mas eu acredito que nem sempre é numa boa. (...)*

**Catarina:** *Eu sempre tô buscando o conhecimento na língua que eu tô lecionando (...)*

**Lauro:** *Quando você diz buscar conhecimento, você (...)*

**Catarina:** *Estudando, lendo (...)*

**Lauro:** *Individualmente (...)*

**Catarina:** *Individualmente, fazendo exercícios, fazendo questionamentos, fazendo textos (...)*

**Lauro:** *Cursos de extensão na UnB.*

**Catarina:** *Cursos de extensão (risos). É verdade. Estudando né. E aí, assim, incomoda como o aluno propõe isso. Porque o aluno não me incomoda de eu não falar igual ao nativo, e eu nunca vou falar. A não ser que dos meus 26 anos até eu morrer, eu passe em determinado país.*

**Lauro:** *E mesmo assim.*

**Catarina:** *E mesmo assim não vai ser igual. E o que acontece. O que me incomoda não é eu falar igual a um nativo, eu saber tudo igual ao nativo, não é. É como o aluno põe essa questão. Porque o aluno acha que você tem que saber de tudo. Acha que você tem que ser o Google. Entendeu? Que você saiba de tudo, a todo momento, a toda hora. O aluno, e esse é um aluno velho, porque o aluno novo aceita isso melhor do que o aluno adulto. O aluno velho, aquele aluno que foi educado na escola onde o professor era absoluto, onde o professor sabia tudo, onde ele não argumentava (...).*

A minha provocação à resposta da professora Catarina pautou-se na concepção da ação libertadora de Freire (1970/2013), pois esta possibilitaria que ela, como professora possivelmente “oprimida” pela figura do professor falante nativo, se sentisse mais valorizada à medida que refletisse e agisse sobre si e sobre seu contexto de atuação profissional, pois é preciso lutar contra o fato de que alguns mitos são introjetados nas massas e, por isso, passam a ser naturalizados. No atual cenário de globalização, no qual as fronteiras deixam de ser fixas, com base em Johnson (2006), defendemos que o professor de LE não deve ter obrigação de ter uma pronúncia idêntica à de um falante nativo, mas que fale e ensine a língua numa perspectiva multicultural e de valorização da diversidade de manifestação da língua que ensina. Quando Catarina informa “*Eu sempre tô buscando o conhecimento na língua que eu tô lecionando*”, depreendemos que ela se coloca em processo de transformação de si através dessa busca pelo conhecimento que está disponível não apenas em livros teóricos, mas também no espaço da sua sala de aula e nas reflexões críticas que ela provoca. Esse caráter de processo fica nítido no uso que ela fez dos verbos no gerúndio para denominar as ações empreendidas, a saber: “*estudando*”, “*lendo*”, “*Individualmente, fazendo exercícios, fazendo questionamentos, fazendo textos*” e participando de “*cursos de extensão*” oferecidos pelas universidades.

As ações empreendidas por Catarina como ferramentas de desenvolvimento profissional representam justamente um envolvimento que ela tem com o discurso profissional de sua prática, pois à medida que ela agrega conhecimentos novos à sua prática refletida na e pela ação, ela constrói a sua práxis, ou seja, uma prática refletida que visa a sua ressignificação profissional e identitária.

Essa postura vai ao encontro do que é postulado por Johnson (2006, p. 247), ao falar que, na contemporaneidade, um senso de sustentação da habilidade profissional é crucial para que, independentemente da biografia lingüística, os professores de L2 posicionem a si e a sua prática nos contextos onde atuam, pois, apesar dos esforços acadêmicos em desalojar o mito do falante nativo do seu posto, “professores não nativos de L2 continuam a enfrentar práticas desiguais de contratação, a ocupar cargos marginalizados de ensino e a serem posicionados como menos competentes do que os seus pares falantes habilidosos.”<sup>51</sup>

No mais, Catarina salienta que o fato de ela não falar como o nativo não a incomoda (*“O que me incomoda não é eu falar igual a um nativo, eu saber tudo igual ao nativo, não é”*), mas sim a maneira como o seu aluno se comporta diante do fato de ela, por não ser falante nativa, não é capaz de saber tudo na língua que ensina (*“É como o aluno põe essa questão. Porque o aluno acha que você tem que saber de tudo.”*) Ela reconhece, também, que o aluno que a questionou, por ser uma pessoa mais velha, que certamente passou por um processo educativo envolto em concepções bancárias de educação (FREIRE, 1970/2013) baseado no paradigma positivista e tecnicista, contribuiu para que ele a concebesse como uma professora detentora do conhecimento e que em hipótese alguma poderia dizer não ter conhecimento de determinada questão linguístico-discursiva relativa à língua ensinada. Nas palavras da professora: *“O aluno, e esse é um aluno velho (...)aquele aluno que foi educado na escola onde o professor era absoluto, onde o professor sabia tudo, onde ele não argumentava (...)”*

Ao final da Entrevista Focalizada, perguntei à professora Catarina se e como durante a sessão de visionamento do filme tinha sido possível a ela refletir criticamente sobre a sua identidade, a identidade do professor Henry Barthes e sobre a identidade da profissão “professor de línguas”.

Observemos sua resposta:

---

<sup>51</sup> Nossa tradução para “nonnative-speaking L2 teachers continue to face inequitable hiring practices, hold marginalized teaching assignments, and be positioned as less competent than their expert-speaker counterparts”.

**Catarina (EF):** *“Que aí você começa a refletir se o que você tá fazendo, se a conduta que você tá tendo pra você, se é realmente a melhor conduta, se é a melhor saída, se você realmente, aí é o meu caso né, (...) eu tô numa situação que eu tô refletindo: “Eu quero realmente continuar sendo professora de línguas?”; “Eu realmente quero continuar na área?”, “E se eu for continuar na área o que eu preciso fazer pra modificar o cenário?”; “E se eu não continuar sendo, o que eu vou perder como educadora?”; “E o que as pessoas podem perder?”. Né. Porque você como educador é uma troca, você também tá ganhando ali, você também tá aprendendo ali. Só que assim, eu ponho muito na balança, “O que eu vou perder pra minha evolução de profissional, de ser humano, de uma pessoa?”. “Sabe?”. “E o que eu vou deixar de tá ensinando?”. É esse o ponto que eu vejo assim”.*

Portanto, a fala da professora Catarina revela que ela refletiu criticamente sobre a questão das identidades e que o modo como ela empreendeu esse processo foi utilizando mecanismos de reflexão. O espetáculo cinematográfico provocou processos de reflexão não apenas individuais, mas principalmente coletivos, os quais pretenderam “estimular e encaminhar a ação do espectador no sentido em que se move a história, pelo caminho do desenvolvimento da sociedade” (ALEA, 1984, p. 52), pois ao dizer “*eu tô numa situação que eu tô refletindo*”, é nítida a sua coragem em expor também a sua condição de sujeito em processo de “tornar-se”, ou seja, em processo de reflexão crítica que lhe permitirá decidir continuar ou não como professora de línguas que pauta suas ações pela ética e pela concepção de educação como algo que é construído de maneira ampla e coletiva. Os dois depoimentos a seguir nos possibilitam visualizar o impacto do curso temático na professora, uma vez que ela, como sujeito da pós-modernidade e que por isso está naturalmente em crise, ainda precisa continuar fortalecendo a sua identidade profissional:

**Catarina (GV):** *“Mais outro soco no estômago. E assim, cada encontro que a gente tem, eu saio daqui muito mais rica de conhecimento. E muito mais decidida do que eu quero do meu papel como professora. Então assim, está sendo uma experiência, muito, muito, muito boa. (...). Eu sei que a experiência que a gente tem aqui a questão de discutir, de conversar, é muito rica.”*

**Catarina (GV):** *“Nossa, mas hoje você tá cutucando na ferida né? No papel reflexivo do professor. Hoje cê tá (...) (...) Mas Lauro, depois que eu comecei a fazer esse curso com você eu tô refletindo tanto na profissão, aí tem hora que eu falo assim: “Será que é isso mesmo que eu quero pra minha vida?” Aí tem hora que eu falo: “Não, é isso mesmo que eu quero.” Aí tem hora que eu falo: “Ah não, acho que eu vou passar num concurso aí “mara” e vou sair de sala de aula. (...)”.*

Em vista desses dois depoimentos que foram proferidos pela professora de maneira bastante natural, é possível observar pelos adjetivos positivos “*mais rica*” e “*mais decidida*”, que ela, de fato, estava sendo transformada pelo curso temático, o qual estava lhe proporcionando uma rica experiência. Entretanto, conforme se vê no segundo excerto, apesar de ela estar refletindo mais acerca da profissão, ela ainda não sabe muito bem o que quer para sua vida, o que significa que ela está passando por um processo de crise identitária que ainda

precisa ser melhor trabalhado em estágios futuros de sua formação continuada e até mesmo de sua prática em sala de aula. Levando em consideração que a nossa P-A estava provocando transformações na identidade das professoras, passo a analisar as reflexões e avaliações feitas por elas no último encontro do curso temático, no sentido de se observarem sinais de uma ressignificação de suas identidades como profissionais professoras de línguas.

### 4.3 Ressignificação da identidade profissional

A fim de oportunizar às professoras participantes um momento para que elas pudessem avaliar o processo de reflexão crítica pelo qual passaram durante todos os encontros anteriores, propus-lhes que respondessem a um Questionário Final de Avaliação e verbalizassem suas impressões mediante uma Entrevista Final de Reflexão. Nesse sentido, dou continuidade à análise de dados em busca de sinais de uma possível ressignificação da identidade profissional das professoras Adeline e Catarina, à luz das postulações de Mayrink (2007) sobre a importância dos filmes na formação dos professores:

Os filmes [...] ajudam os professores na percepção de sua realidade e no conhecimento de outras, aparentemente tão distantes. Propiciam o estabelecimento de relações entre teoria e prática e desencadeiam questionamentos diversos que colocam em discussão suas experiências pessoais, bem como o papel da escola e do professor, e a inter-relação entre os diferentes elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem: o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia, a sociedade. Desencadeiam também processos de mudança que podem resultar em uma nova percepção de si mesmos, na formação da identidade dos professores e da sua condição de professores crítico-reflexivos, primeiro passo para uma mudança maior: a transformação da realidade (MAYRINK, 2007, p. 244).

A partir das respostas dadas, foi possível perceber algumas ressignificações quanto à maneira pela qual elas percebiam o gênero discursivo “filme”, à construção colaborativa do conhecimento, bem como em relação à sua identidade profissional. Nesse sentido, no que se refere ao que “ficou” em decorrência desse processo, as professoras explicitaram:

**Adeline (EFR):** “(...) que é importante não só profissionalmente, mas também qualquer aspecto da vida a gente poder ter essa reflexão pra poder depois criticar. (...) Cítica sem reflexão não serve a nada. (...) A gente precisa de argumentos, (...) eu acho que a gente conversando, debatendo, discutindo, se abrindo, a gente se ajuda. (...) A gente viu com alguns filmes que nem “O Substituto” e em outros filmes também, que a troca faz parte do ser humano. A troca pode ser a troca do olhar, do gesto, da leitura, da discussão, da fala, acho que todas as trocas fazem parte da gente e é o que cria nossa identidade. (...) O curso (...) me fez refletir sobre algumas coisas que a gente sabe que existem, mas que a gente não para pra pensar. (...) Foi bom que a gente parou pra pensar, vê como é importante a gente parar, porque às vezes a gente tá muito no automático (...). E acho que certas coisas a gente pode mudar. E acho que não é problema nenhum a gente pedir ajuda.”

**Catarina (EFR):** *“Ficou (...) a questão da reflexão (...). Que pra você criticar você tem que sentar, analisar, refletir, ter uma ideia sobre aquilo, (...) no criticar a gente tá até no automático né. A gente critica as pessoas, mas a gente não reflete a ação, não reflete o que tá atrás daquilo, não se coloca no lugar (...). O tanto que eu evolui como pessoa e profissionalmente depois desse curso não tá no mapa.”*

É perceptível, nesses dois excertos, que a reflexão foi o que mais marcou as professoras ao longo do curso, além de ter passado a se constituir como uma ação que não é simples, pois tendo em vista o seu caráter transformador, exige um maior engajamento por parte do sujeito que antes mesmo de “refletir” precisa “parar para pensar” sobre si e sobre o outro, a fim de poder criticar aquilo que ele observa. A diferença de concepção que as professoras tinham sobre a reflexão e a que passaram a ter refere-se ao elemento da crítica que foi agregado a elas. As falas das professoras permitem inferir que uma reflexão que se propõe a ser crítica deve ser construída coletivamente pela troca de discussões, leituras, olhares e gestos entre os sujeitos envolvidos em um processo de interação que visa à mudança e uma significação e/ou ressignificação de identidades. Os filmes, os quais segundo Catarina foram “*extremamente importantes*” nesse processo de formação e que para Adeline ajudaram “*a fortalecer certas opiniões também, porque às vezes a gente tem certas opiniões, mas não tão fortes, tão bem argumentadas*”, mediaram e provocaram uma nova percepção da reflexão como um ato “crítico” e que envolve uma análise meticulosa do fenômeno, além de ter permitido às professoras evoluírem como pessoas e como profissionais. Com isso, enfatizamos, portanto, acerca do novo modo empreendido pelas professoras para perceberem os filmes.

#### **4.3.1 Nova maneira de se perceberem os filmes**

À medida que os filmes desempenhavam o papel de mediar e também de provocar as situações de reflexão, as professoras foram se constituindo como “críticas”, a partir da percepção e do modo diferenciado de analisá-los e de assistir a eles:

**Catarina (EFR):** *“Nossa, está muito mais crítico, muito mais reflexivo”.*(...)

**Adeline (EFR):** *“(...) eu acho assim, que certos filmes que a gente viu aqui eu já tinha visto e outros não. Então, alguns filmes você vê você já saía e falava: “Ah poxa, acho isso, acho aquilo”. Começava a formar sua opinião. Você não parava pra analisar completamente, fazer uma relação com tal autor ou outro autor. Então assim, isso mudou.”*

Entendemos, com base nessas proposições, que o modo como as professoras viam os filmes foi realmente modificado, em função da aplicação que fizemos deles em um espaço de

interação, cuja proposta ao longo de todo o percurso do curso temático foi ser colaborativo. O fato de a professora Catarina fazer uso dos adjetivos “crítico” e “reflexivo” precedidos por intensificadores e o fato de a professora Adeline fazer uma comparação entre a maneira como ela via os filmes anteriormente e a maneira que ela passou a vê-los durante o curso, no sentido de ter podido parar para analisá-los mais completamente e estabelecer relações com alguns autores, explicitam a transformação delas em professoras espectadoras ativas e críticas (ALEA, 1984), as quais não apenas contemplam o filme, mas o transforma em ponto de partida através da identificação, para a ressignificação de si e da realidade circundante.

Ao refletirem sobre o filme e relacioná-lo com suas experiências anteriores e com proposições teóricas defendidas pelos autores estudados, as professoras consideram que o gênero discursivo “filme” provoca a reflexão crítica com vistas à profissionalização da profissão professor de línguas. Temos, portanto, as declarações de Adeline (QFA): *“Acho que sim por diversas razões. Podemos comparar entre os professores, épocas, atividades e com nós mesmos. Além de nos fazer questionar certas atitudes”* e de Catarina (QFA): *Sim, por que te leva a reflexão crítica”*. Essas falas nos remetem ao que nos diz Mayrink (2007) sobre os filmes como signos que contribuem de diversas maneiras para o diálogo entre realidades distintas, bem como para o estabelecimento de relações entre teoria e prática e as experiências e atitudes dos professores, a fim de ressignificar suas identidades.

#### **4.3.2 Construção colaborativa do conhecimento**

Segundo Lotman (1978), uma das funções sociais do filme é transmitir ao espectador uma informação por meio dos seus mecanismos específicos de significação encontrados na arte cinematográfica. Conforme já foi abordado no arcabouço teórico, a montagem permite ao espectador produzir sentidos ao contrastar e comparar duas tomadas diferentes que a compõem, o que implica também a necessidade de o espectador entender aquilo que é invisível na narrativa cinematográfica. Ao serem perguntadas acerca de quais conhecimentos elas tinham construído a partir das experiências tidas ao longo do curso, as professoras informaram:

**Catarina (EFR):** *“Vários. Eu acho que eu já tinha, só que o curso foi o, sabe o “clique”? Foi o “tehan” da situação. A questão reflexiva mesmo, depois da metade do curso prá cá eu passei a refletir em várias coisas da minha vida, (...) do meu dia, (...) da minha vida, em várias situações. Não foi só dentro de sala de aula que ele serviu. Ele serviu pra tudo.”*

**Adeline (EFR):** *“Sim. Com certeza. (...) eu aprendi algumas coisas, mas o que mais me deixou impressionada, o que eu mais vou guardar foi o fortalecimento de certas ideias, (...). O professor faz a diferença na vida dos alunos e eu pude compartilhar opinião sobre alguns aspectos (...) na universidade que me chateiam, (...) não é só uma reflexão banal minha, realmente é algo crítico e que tem que ser reavaliada, (...) mudado. E o que mais me fez parar pra pensar foi: “Como mudar?”, “Como fazer?”, “Como entrar numa batalha ou não?”, que é difícil”.*

É relevante ressaltar que, no caso da professora Catarina, os conhecimentos construídos estavam intimamente relacionados à reflexão em si, ou seja, ter aprendido a refletir significou a aprendizagem de um conhecimento prático novo que lhe permitiu, depois da metade do curso temático, refletir sobre diversas coisas e situações de sua vida, tanto pessoal quanto profissionalmente. Já para a professora Adeline, o conhecimento construído é relativo ao fortalecimento de ideias que, possivelmente, em períodos anteriores àqueles vividos no curso, estivessem fragilizados ou ainda não tivessem sido incorporados de fato à sua identidade de professora de línguas. No mais, o depoimento da professora Adeline salienta que ela pôde “compartilhar opinião sobre alguns aspectos”, o que chama a atenção para a questão da “partilha”, ou seja, da colaboração que realizou ao expor suas reflexões críticas sobre as experiências de si para um “outro”, representado pela professora Catarina, esta que também estava construindo o conhecimento ao perceber as reflexões de Adeline. Ainda nesse sentido, ao falar acerca da contribuição que o curso trouxe para sua formação profissional como professora de línguas, Adeline também se referiu à importância de se compartilhar as opiniões de si e dos outros, representados pelos participantes do curso temático e pelos personagens dos filmes vistos:

**Adeline (QFA):** *“Acho que podemos sempre aprender algo e ver um lado negativo e positivo. Foi muito bom compartilhar algumas opiniões, observações. Ao escutar os outros tanto os personagens como as pessoas do curso, parei para pensar sobre diversos assuntos.”*

Destarte, os depoimentos de Adeline, ao fazerem referência ao papel do “outro”, ou seja, de um interlocutor na construção e significação dos sentidos mediante o compartilhamento de reflexões e percepções críticas sobre suas experiências e proposições, chamam a atenção e nos permitem relacioná-los às elucidações de Rodrigues (2005, p. 160), as quais nos informam que o enunciado contido no signo, em nosso caso o filme, tem desde o início da sua produção o objetivo de provocar em seu destinatário uma “reação-resposta ativa” que pode ser tanto “imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior.” Na verdade, os filmes constroem sentidos principalmente pelas respostas verbalizadas que o espectador dá a eles, mediante o diálogo com outros espectadores que também assistiram ao mesmo filme, ou

seja, a produção de sentidos inicia mental e passivamente quando o espectador o contempla e se concretiza através da socialização com outros sujeitos. Isso ainda nos remete ao fato de o ato de ver filmes vir acompanhado “de uma discussão que gera uma reflexão que pretende estender-se para além do entretenimento, do momento em que o espectador [...] assiste ao filme” (MAYRINK, 2007, p. 44). Desse modo, podemos inferir que os filmes somente fazem sentido numa perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores, caso eles possam ser geradores de comentários e opiniões sobre aquilo que está exposto na narrativa cinematográfica, inclusive na identidade dos personagens.

### 4.3.3 Nova identidade profissional

Alguns relatos das professoras no último encontro evidenciaram mudanças decorrentes de possíveis respostas que elas encontram para as inquietações que estavam tendo. Ao serem indagadas se após a experiência que tiveram ao longo do curso alguma coisa tinha mudado em relação à maneira como elas viam a profissão “professor de línguas”, obtivemos as seguintes respostas:

**Adeline (EFR):** *“Eu acho que qualquer professor (...) tem os seus desafios e tem que vê como é que ele vai sair. (...) Ao mesmo tempo que ele pode ser tradicional, ele pode ser moderno.(...) E que a formação contínua é muito importante.”*

**Catarina (EFR):** *“Não importa sua área (...) tem que ter formação contínua. (...) Eu não olhei esse curso o tempo todo pra professores de línguas, eu olhei como professora na área do ensinar e do saber. E foi muito importante.”*

A partir desses relatos, é possível perceber que tanto para Adeline quanto para Catarina a formação contínua passou a se constituir como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e identitário do professor. Nesse sentido, Moura Filho (2011), ao associar a reflexão à formação contínua, argumenta que o professor também passa a ter a oportunidade de fazer a diferença na vida e na profissão dos alunos.

Acerca das mudanças em relação à maneira como as professoras se relacionam com os alunos, os outros colegas professores e a instituição de ensino na qual trabalham, obtivemos respostas ligadas à importância da reflexão como uma ação que realmente pode transformar os professores no sentido de que eles passam a ver melhor a si e as pessoas ao seu redor:



**Catarina (EFR):** “Teve. (...) Eu não pensava. Agora eu passei a pensar. Logo eu tô passando a existir. Com meus alunos mudou em relação de profissional(...) eu tenho que me aproximar desse aluno(...) eu tenho que ser uma pessoa que motiva o meu aluno, que inspira o meu aluno, que meu aluno me inspire, que me motive. (...) Eu tô chateada com a escola, com os donos da escola, com a administração da escola, porque eu não concordo (...) com a “encheção” de saco da escola. Enche o saco por muita coisa que não vale a pena encher o saco do professor.”

**Adeline (EFR):** “Com os alunos acho que não. Na verdade, eu mantive (...) minha opinião, porque eu acho que com aluno a gente tem que ter uma boa relação, mas é importante estabelecer limites (...) no sentido, “Ah, vai ficar xingando?” Que nem “Entre os muros da Escola”, o filme?! Acho que perde às vezes um pouco a noção. Mas ter uma boa relação é bom. (...) Com os professores não mudou muito a minha relação. Eu tenho ótimas amigas no trabalho, tenho alguns conhecidos, mas eu acho que assim, tem que se manter o respeito. Acho que você não precisa sempre gostar de todo mundo, mas ter o respeito. Com a escola a gente sempre briga (...) a gente nunca tá de acordo com tudo. (...) eu aprendi esse semestre a não estressar com pequenas coisas. Eu acho que às vezes a gente estressa com pequenas coisas. Então assim tem uma coisa: “Ah, a instituição pede”, mas isso daqui eu preciso fazer, não preciso fazer (...), é importante? Será que eu posso mudar ou não? Eu acho que são os pequenos detalhes que fazem a diferença. (...) eu acho que você tem que ter o momento, tem que ser bem diplomático nesse sentido. (...) E uma coisa também que eu (...) aprendi aqui. (...) Antes quando eu entrei na minha profissão eu falava: “Ah, eu tenho que ser perfeita!” Na verdade, a minha vida tinha que ser perfeita. Então assim, professor tem que saber de tudo, conhecer tudo, (...) e aos poucos você vai vendo que não é assim. São seres humanos. (...)”

Interpretamos esses excertos, chamando atenção para o fato de que as experiências de reflexão crítica afetaram também o emocional das professoras, pois, embora haja certa insatisfação com a escola, isso não as impede de desempenhar a profissão de maneira engajada e transformadora. Para Catarina, a reflexão a fez perceber que o profissional “professor de línguas” precisa motivar os alunos, de modo que estes também motivam o professor em um processo colaborativo. No caso de Adeline, a sua relação com os alunos não mudou muito, pois ela já tinha preestabelecido alguns limites com eles. Interessante notar a crítica que Adeline fez ao comportamento do professor representado no filme *Entre os Muros da Escola* que, em certos momentos de sua aula, valia-se de um discurso mais enérgico para conter a desordem da sua sala de aula. Nesse sentido, Adeline aprendeu que não vale à pena estressar com algumas atitudes de alunos, bem como com as da instituição “escola”, de modo que é sempre aconselhável ao professor ser mais diplomático frente às situações-problema que se apresentam em sua prática diária.

Retomando as discussões acerca da identidade do professor de línguas e o contínuo processo de resignificação que ele naturalmente passa, ressaltamos que, após o percurso de reflexão crítica empreendido no curso temático, a professora Adeline passou a se perceber de fato como um sujeito incompleto, que não precisa ser perfeito ou saber de tudo, mas que ao longo de sua trajetória pessoal e profissional vai se resignificando e se percebendo como um verdadeiro ser humano, atravessado por uma infinidade de vozes discursivas e sempre em processo de mudança.

Na sequência, é interessante notar, também, que as professoras, ao serem perguntadas sobre o fato de elas terem encontrado, ao longo do curso, algumas respostas para possíveis inquietações que tinham ou ainda têm como professoras de línguas, retomaram as questões de identidade como processo e de ressignificação da crise identitária:

**Catarina (EFR):** *“Não encontrei possível resposta porque eu ainda tô em busca disso, eu tô em formação. (...) Mas eu procurei uma calma. Eu procurei um rumo, sabe? Um divisor de águas. E consegui me reorganizar. Pronto! Depois desse curso.”*

**Adeline (EFR):** *“(...) como eu falei na primeira aula que eu tava em crise, (...) da profissão, mas ao longo do curso, o curso junto com a vida profissional, junto com a vida pessoal, eu fui vendo que eu amo dar aula. É o que eu gosto. (...) todo mundo tem suas crises, (...) qualquer profissão. Qualquer um tem sua crise e eu acho que ao longo do curso eu fui vendo isso.(...) Eu acho que nem no filme “O Substituto” que a gente conversou bem, que ele via sempre o lado negativo. (...) Então, às vezes tem todos os aspectos e a gente só quer ver o lado ruim, e não o lado bom. Não tentar melhorar aquilo que a gente já tem.”*

Ao analisar esses relatos, percebemos que, para Catarina, as respostas para suas inquietações ainda estão sendo buscadas pelo engajamento em processos de formação, mas após ter se envolvido nas atividades de reflexão ao longo da nossa P-A, a qual foi um “divisor de águas” em sua vida, ela encontrou uma calma, um rumo e conseguiu se reorganizar em meio à crise de identidade. Já para Adeline, a qual tinha deixado explícita a sua crise identitária desde o primeiro encontro, as respostas para suas inquietações vieram a partir do momento em que ela passou a ter gosto pela sua prática e a observar o outro. Segundo ela, qualquer pessoa ou profissão pode passar por momentos de crise, como foi o caso do professor Henry Barthes, no filme *O Substituto*. O importante é não se entregar às dificuldades que se apresentam e seguir em frente, ressignificando o olhar, tornando-o mais crítico diante do lado negativo da profissão e visualizando prospectivamente aspectos positivos que conduzirão à sua emancipação.

A fim de concluirmos a discussão sobre a nova identidade profissional das professoras Adeline e Catarina, é pertinente observarmos, a seguir, as respostas dadas por elas à pergunta 12 do Questionário Final de Avaliação<sup>52</sup> (APÊNDICE 7):

**Adeline (QFA):** *“Acho que mudou porque fortaleci meu lado profissional. Alguns trechos de filme também me motivaram ou me ensinaram algo, assim como as discussões e leituras. Algo também muito importante foi que nós, seres humanos, precisamos de contato. Não estamos só. Conversar com pessoas do nosso ramo ou que tem nada a ver ajuda com os nossos problemas. Trocar ideias, discutir, ouvir, nos animam. O curso fortaleceu minha opinião sobre esse aspecto.”*

---

<sup>52</sup> Pergunta 12: Pense em você no início do curso e agora. Você e sua prática profissional mudaram? Em que medida e como você se transformou? Quais foram as mudanças? Por que você acha que elas ocorreram?

**Catarina (QFA):** *“Sim, me transformei e venho me transformando em uma professora reflexiva-crítica em pontos que jamais passaram em minha cabeça. Mudanças de atitudes em sala de aula aconteceram por conta da percepção dos assuntos tratados em curso.”*

É possível depreender que a identidade profissional da professora Adeline se fortaleceu através do envolvimento nas leituras e discussões realizadas em cada encontro. Para Catarina, o processo pelo qual passou a ajudou a se transformar em uma professora crítico-reflexiva, o que refletiu em mudanças nas suas atitudes em sala de aula. Ainda seguindo nessa direção, as respostas a seguir dadas à pergunta 13 da Entrevista Final de Reflexão<sup>53</sup> (APÊNDICE 8) ilustram a ressignificação da identidade profissional:

**Catarina (EFR):** *“Sim. Porque eu pude refletir, estou em processo de reflexão, do meu papel profissional, pros meus alunos, pra sociedade, pra minha família, pro todo. Isso me fez refletir a minha identidade, (...) qual a importância, quais os pontos positivos, (...) negativos. E isso construiu uma identidade mais forte sabe. Deu tato pra profissão. Sabe? Deu corpo. Deu identidade pra profissão”.*

**Adeline (EFR):** *“Sim. Porque no início eu estava em crise e agora eu não estou mais em crise (...) Acho que fortaleceu certas ideias, me fez pensar em outros aspectos, criticar mais, não só em sala de aula, mas com a instituição também, que tudo está relacionado. (...)”*

Notamos que a crise de identidade na qual se encontravam as professoras Adeline e Catarina deu lugar a uma nova identidade profissional mais fortalecida, o que se tornou possível mediante a reflexão que realizaram colaborativamente sobre si e sobre os diversos âmbitos da vida humana, tendo o filme como um gênero mediador e deflagrador desse processo de ressignificação. Ao dizer que pôde refletir sobre o “todo”, Catarina nos remete a Freire (1970/2013), quando fala sobre a compreensão da totalidade como uma ação decorrente da investigação crítica. Nesse sentido, partimos para as considerações finais dessa P-A, na certeza de que nos transformamos por meio das trocas de experiências. Assim, entendemos que, a partir do momento em que os professores em geral, não apenas os de línguas, se envolvem em contextos colaborativos e socioculturais voltados para o exercício efetivo da prática crítico-reflexiva mediados por qualquer gênero discursivo, não somente o filme, é possível se promover um fortalecimento significativo da identidade profissional.

---

<sup>53</sup> Pergunta 13: Pense em vocês como professoras de línguas antes e depois do curso. Vocês se consideram possuidoras de uma identidade profissional melhor definida e mais motivada a continuar na profissão?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção desta pesquisa, procuraremos apresentar algumas reflexões referentes ao percurso dessa P-A, retomando os objetivos e as perguntas que nortearam este estudo. Serão apontados os desafios encontrados, as contribuições para a LA, além de alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

No período de março a junho de 2014, desenvolvemos um curso temático intitulado *Formação crítico-reflexiva de professores de línguas mediada por filmes sobre professores*, orientado pelo caráter de implicação e de mudança de atitudes da P-A, com o propósito de oportunizar a um grupo de professoras em formação uma possível ressignificação de sua identidade profissional, no sentido de se tornarem crítico-reflexivas, tendo o gênero discursivo “filme” como mediador e deflagrador desse processo. A partir disso, buscamos responder a duas perguntas de pesquisa. Consideremos inicialmente a primeira: como o gênero discursivo “filme” pode ser aplicado à formação de professores de línguas com vistas a se desenvolver a prática crítico-reflexiva e uma possível ressignificação da identidade contida na “profissão-professor de línguas”?

Desde o primeiro encontro do curso temático, as professoras participantes esclareceram que se encontravam em estado de crise identitária pessoal e profissional, alegando que isso se devia ao fato de a profissão “professor” ser desvalorizada quanto ao salário, além de ser destituída de reconhecimento estatutário perante a sociedade. Em vista disso, elas estavam experimentando angústias, medos, incertezas e até mesmo situação de desemprego. Percebemos que essas dificuldades eram amenizadas por elas, por meio do apoio em representações da identidade docente centradas na vocação, no cuidado e no sacerdócio. Diante desse cenário de crise, procuramos construir, no curso temático, um ambiente de formação crítico-reflexiva de professores mediado por filmes, pautando nossas ações nos preceitos de colaboração e troca de experiências defendidos pela abordagem sociocultural de formação de professores de línguas. Com isso, objetivávamos ressignificar a identidade das professoras participantes. Esclarecemos que a P-A foi dividida em três grandes momentos denominados crise de identidade profissional, reflexão crítica e ressignificação da identidade profissional, os quais serviram de eixos temáticos para a análise e discussão dos dados.

As atividades de reflexão crítica foram iniciadas mediante a introjeção de alguns conceitos teóricos de identidade, diferença, modernidade, pós-modernidade, heterogeneidade,

reflexão crítica, diário reflexivo, práxis, dentre outros. De posse desses conceitos, as professoras puderam estabelecer relações entre os filmes vistos e os contextos sócio-históricos dos quais fazem parte. A cada encontro realizado, as professoras foram convidadas a escrever um diário reflexivo, a fim de exercitar as ações do descrever, informar, confrontar e ressignificar, com o intuito de exercitarem sua reflexão crítica.

Inicialmente, os filmes promoveram a reflexão crítica e, conseqüentemente, a ressignificação da identidade das professoras através do “choque emocional”, permitindo que elas associassem o filme à sua realidade, à sua práxis e à sua própria identidade de professoras de línguas. Além disso, o gênero discursivo “filme” pôde ser aplicado à formação de professores de línguas, tendo permitido desenvolver a prática crítico-reflexiva e a ressignificação da identidade contida na profissão, através da apropriação de conceitos teóricos, os quais puderam ser acionados pelas professoras juntamente com alguns mecanismos de reflexão crítica. Após as sessões de visionamento, as professoras verbalizaram suas percepções referentes às representações identitárias de professores presentes nos filmes, de modo que também estabeleciam relações entre elas, suas próprias identidades e os contextos sócio-históricos internos e externos aos filmes.

Outra estratégia que utilizamos foi exibir para as professoras, após assistirem ao filme, algumas imagens estáticas, a fim de que elas pudessem analisá-las valendo-se de técnicas diversificadas dos letramentos visual e midiático crítico. Dentre essas técnicas, a análise das cores presentes nos filmes funcionou como uma ação que fez com que as professoras aguçassem os sentidos para o fato de que os elementos estéticos do cinema nunca são postos por acaso nos filmes, mas são constituídos por uma gama de sentidos implícitos. Nesse sentido, a análise meticulosa das imagens as fez conceber a reflexão como um ato realmente “crítico”, o que, conseqüentemente, transformaram-nas em pessoas e profissionais mais evoluídas e competentes para comparar realidades e fazer questionamentos sobre o mundo e sobre si.

No mais, os filmes funcionaram como espelhos que refletiram as professoras espectadoras, as quais puderam se identificar ou não com as identidades representadas nesse gênero discursivo. Na verdade, entendemos que o filme é uma experiência que permitiu às professoras se apropriarem do discurso das narrativas como se elas tivessem vivido aquela realidade, a fim de ressignificar a sua própria identidade através do contato dialógico com o “outro”, ou seja, com seus pares profissionais.

Durante as interações discursivas mediadas e deflagradas pelos filmes, as professoras, ao serem impactadas pelas representações identitárias contidas nas narrativas cinematográficas, puderam refletir criticamente acerca de dois temas que se manifestaram ao longo da P-A, a saber: (1) prática crítico-reflexiva no currículo da formação de professores de línguas e (2) o mito do professor falante nativo. As professoras perceberam, mediante a ampliação de sua visão crítica, que as questões sobre o profissional crítico-reflexivo não estavam sendo contempladas satisfatoriamente no currículo dos cursos de Letras que elas frequentavam. Acerca do mito do falante nativo, as professoras, por terem se apropriado de uma identidade ressignificada, passaram a ver o “professor falante nativo” de maneira mais crítica, no sentido de que, na pós-modernidade, a língua não deve ser ensinada e aprendida tendo o falante nativo como um ideal de desempenho linguístico, mas sim numa perspectiva multicultural e não de segregação identitária, valorizando as manifestações locais da língua, mas sempre observando as suas vozes globais.

A fim de darmos continuidade às considerações finais, rerepresentamos a segunda pergunta de pesquisa: Que identidades positivas e negativas são construídas no discurso do cinema e como elas impactam as professoras investigadas?

Os filmes vistos permitiram às professoras identificar e descrever algumas identidades positivas e negativas representadas pelos personagens das narrativas cinematográficas. No que se refere às identidades negativas, as professoras pesquisadas elencaram os personagens professores como melancólicos, muito sérios, antigos, angustiados, infelizes, mal-sucedidos, tradicionais, muito preocupados em ensinar apenas o conteúdo, não tinham uma personalidade em si, não ministravam aulas inovadoras e diferentes, mas baseadas apenas na repetição, eram superiores, além de se colocarem como detentores do conhecimento. As identidades positivas são descritas pelos adjetivos: reflexivos, persistentes, provocadores dos colegas de profissão e dos alunos, criativos, diferentes, revolucionários, corajosos, próximo dos alunos, sociáveis, sensíveis, estimulam os alunos a pensarem por si, ou seja, a serem autônomos, não são o centro da aprendizagem, mas sim problematizadores do processo.

Essas identidades construídas no discurso do cinema impactaram as professoras participantes de diversas maneiras, de modo que foi possível perceber que, por um lado, apesar de em alguns momentos elas terem se sentido desvalorizadas, por outro houve o desenvolvimento de uma maior positividade quanto às expectativas sobre a profissão. Elas também se tornaram espectadoras ativas e críticas que não apenas contemplam o filme, mas o transforma em um meio pelo qual elas podem melhor perceber e ressignificar a si e a

realidade circundante. Também puderam perceber as relações e discursos de poder, que é necessário questionar tanto a partir da reflexão que os filmes puderam proporcionar quanto a partir de atividades mediadas pela linguagem. De fato, os filmes impactaram as professoras, fazendo com que elas passassem a ver a necessidade de estarem sempre atentas ao contexto sócio-histórico no qual desempenham sua prática docente, bem como perceberem que não adianta apenas pensar, refletir e criticar, mas que é fundamental exercitar sua capacidade de ação por meio da linguagem, para que a profissão “professor de línguas” tenha sua identidade ressignificada.

Observando retrospectivamente o processo da P-A, é possível afirmar que, efetivamente, eu como pesquisador-participante e as professoras investigadas nos transformamos e ainda estamos em processo de nos tornarmos professores mais crítico-reflexivos. Os filmes, vistos como artefatos culturais em potencial, nos permitiram visualizar e refletir criticamente sobre aspectos da docência que precisam ser encarados, pois apenas dessa forma será possível pensar em encaminhamentos que contribuam para a elevação da profissão “professor de línguas” a um reconhecimento estatutário para os professores e para a sociedade.

Em vista dos resultados já apresentados, consideramos que este estudo alcançou o objetivo de demonstrar como os filmes podem ser aplicados à formação de professores de línguas, no sentido de que eles provocam impactos que conduzem à reflexão crítica e à consequente ressignificação de identidades. Entretanto, ressaltamos que todo o percurso de aplicação da pesquisa foi bastante árduo, pois algumas limitações, como o tempo disponível, transformaram-se em desafios a serem vencidos. Portanto, caso tivéssemos tido mais tempo, outros filmes poderiam ter sido vistos, bem como os conceitos teóricos específicos da teoria e da linguagem do cinema poderiam ter sido mais satisfatoriamente trabalhados, a fim de permitir que as professoras se apropriassem deles e pudessem produzir filmes/vídeos curta-metragem retratando suas identidades de professoras de línguas. Apesar dessas limitações, salientamos que, por terem passado a ver os filmes de maneira crítico-reflexiva, as professoras participantes podem assistir criticamente a outros filmes em diversos espaços, no intuito de dar continuidade ao processo de ressignificação de si. Na verdade, mediante a mudança de relação entre elas e os filmes, estes passaram a se constituir como instrumentos que, tanto em ambientes formais quanto informais, podem ser mediadores e deflagradores de reflexão crítica.

Considerando que a pesquisa sobre formação de professores de línguas tem se expandido na LA, o que tem gerado profícuas contribuições para o fortalecimento da área, bem como da identidade da profissão, acreditamos que a nossa investigação também trouxe pertinentes encaminhamentos nesse sentido. Evidenciamos o fato de o filme ter sido concebido como um gênero discursivo que também pode ser aplicado à formação de professores, desde que atrelado aos conceitos de reflexão crítica e identidades. Observamos, portanto, que no cenário pós-moderno no qual vivemos, da mesma maneira que os aprendizes de línguas tiveram suas abordagens de aprendizagem tecnicistas e tradicionais superadas por outras mais comunicativas e que valorizam as manifestações linguísticas locais, sem deixar de considerar as globais, a formação de professores também tem sofrido transformações que culminaram na necessidade de conceber esse processo de formação de uma perspectiva mais sociocultural e pautada na construção colaborativa, de troca de experiências e mediada por artefatos culturais. Com isso, o fato de termos utilizado filmes como mediadores da promoção da reflexão crítica e da ressignificação da identidade profissional dos professores de línguas está em perfeita consonância com uma perspectiva atual e pertinente de formação de professores. Além disso, merece destaque a metodologia da P-A escolhida, a qual, juntamente com seus instrumentos de coleta de dados, como o diário reflexivo, tem se mostrado bastante promissora quando se pretende ressignificar contextos e práticas de professores em geral.

Os resultados positivos obtidos nesta pesquisa não a tornam de caráter definitivo, o que implica a necessidade de que ela seja complementada por pesquisas futuras acerca da mesma temática. Em consideração a esse fato, elencamos a seguir alguns pontos de investigação que ainda podem ser desenvolvidos em novos trabalhos: (1) pesquisa sobre a apropriação por parte de professores de línguas do gênero discursivo “filme” através de processos de letramento organizados por sequências didáticas; (2) pesquisa sobre metodologias de uso do filme na formação de professores de línguas para que eles o utilizem adequadamente em suas aulas nos diferentes níveis de ensino; (3) pesquisa sobre outros gêneros discursivos multimodais que possam ser aplicados à formação de professores de línguas, com o intuito de se desenvolver a reflexão crítica; (4) estudo sobre a maneira como os professores formadores têm trabalhado os filmes nos contextos de formação dos cursos de Letras; e (5) estudo sobre os reflexos que estudos já realizados na perspectiva da prática crítico-reflexiva e de ressignificação das identidades docentes têm provocado na prática dos professores em formação.



Os aspectos apontados para pesquisas futuras são a prova concreta de que a investigação realizada está imbricada por um caráter de processo e que ainda apresenta muitas indagações que precisam ser respondidas. Podemos dizer também que o processo de ressignificação identitária na perspectiva da formação crítico-reflexiva, tendo o gênero discursivo “filme” como mediador desse processo, não se dá por encerrado após a conclusão deste trabalho. O propósito com esta P-A foi que as professoras participantes ressignificassem suas identidades, tornando-se mais bem preparadas e crítico-reflexivas para lidarem com a complexidade que envolve a profissão “professor de línguas”. Essa prática crítico-reflexiva deve ser cultivada por elas continuamente, não somente em sala de aula e no ambiente escolar, mas em todos os contextos das suas vidas, ou seja, na dimensão da práxis.

## REFERÊNCIAS

- ALEA, T. G. **Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano.**[Tradução de Itoby Alves Correa Jr.]. São Paulo: Summus, 1984.
- ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st century teaching tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas – os desafios do formador.** Campinas: SP: Pontes Editores, 2008, pp. 91-104.
- ALTHUSSER, L. **Lenin and Philosophy, and other Essays.**Londres: Left Books, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª. Ed., 1985.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AUMONT, J. [et al.]; tradução Marina Appenzeller. **A estética do filme.** 9ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas con palabras.** Barcelona: Paidós, 1998.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 11. Ed. São Paulo: SP: Hucitec, [1929]2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAMFORD, A. **The visual literacy white paper.** Disponível em: <<http://www.images.adobe.com/www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>>. Acessado em: 13 ago. 2013.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Liberlivro, 2007.
- BARCELOS, P. **Cinema, Educação e Narrativa: esboço para um voo de avião.** 2010. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- BARTLET, L. “Teacher development through reflective teaching”, In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (orgs.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi;** tradução: Carlos Alberto Medeiros> Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades**. – Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, pp. 83-118.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève, Droz, 1972.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, G. (org.). **O corpo educado. Pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANECO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume 1**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CANAGARAJAH, S. A. **Reconstructing local knowledge**. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1, 2002, pp. 234-259.

\_\_\_\_\_. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CHALUH, L. N. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.2, jun., 2012, pp. 133-152.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna – uma questão de identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades**. – Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, pp. 139-159.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, pp. 305-344.

DALTON, M. Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora. **Educação & Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 21, n. 1, 1996, pp. 97-122.

DEWEY, J. **How we think**. D.C. Heath and Company, 1933.

DIAMOND, C. T. P. Arts-Based Inquiry and Teacher Reflection: a Teacher Institute (LAEL, PUC-SP). In: **The ESpecialist**, vol. 19, nº 2, 1998, pp. 215-231.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DU GAY, P.; HALL, S.; JAMES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K. (orgs.). **Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman**. Londres: Sage/The Open University, 1997.

EISENSTEIN, S. M. **A forma do filme**.; apresentação, notas e revisão técnica, José Carlos Avelar; tradução, Teresa Ottoni. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

EL ANDALOUSSI, K. Traduzido por Michel Thiollent. **Pesquisas-ações – Ciências, Desenvolvimento, Democracia**. – São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, S. C. **O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)**. 2003. 200p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2004.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. – São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, pp. 173-182.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In: TOMITCH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005a, pp. 331-343.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. – São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005b, pp. 183-201.

\_\_\_\_\_. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: OLIVEIRA, S. E. ; SANTOS, J. F. (Org.). **Mosaico de Linguagens**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006, pp. 55-66.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. da. **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v.2, 2008, pp. 1-15.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HABERMAS, J. **Knowledge and human interests**. Londres: Heinmann, 1973.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, pp. 235-258, March, 2006.

\_\_\_\_\_. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, pp. 20-29.

\_\_\_\_\_.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, pp. 53-69, 2001.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading Images – The Grammar of Visual Design**. Routledge Press London, 1996.

LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. NY: Cambridge University Press, 1991.

LEITE, S. F. **O cinema manipula a realidade?**. São Paulo: Paulus, 2003.

LEITE, M. C. L.; HYPOLITO, A. M.; LOGUERCIO, R. Q. Imagens, docência e identidade. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 36, maio/agosto 2010, pp. 319-335.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 131-165.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, R. C. C. P. Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade & Discurso: (des) construindo subjetividades**. – Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, pp. 257-266.

LOTMAN, Y. **Estética e semiótica do cinema**. Editorial Estampa, Lisboa, 1978.

LOYOLLA, D. **Caderno de crítica: ensaios**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A; BEZERRA, M. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

\_\_\_\_\_. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 32. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAY, R. **A aventura do cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MAYRINK, M. F. **Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes**. 2007. 286p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. “Escrevendo das margens: Geografias de identidade, pedagogia e poder”. In: MCLAREN, P. (org.). **Multiculturalismo revolucionário**. 1997. Tradução de Márcia Moraes e Roberto C. Costa, 2000. Porto Alegre: Artmed. pp. 25-49.

METZ, C. **Essais sur la signification au cinéma**. Vol. II. Paris: Klincksieck. [Trad. bras.: A significação no cinema. [Trad. bras.: A significação no cinema. São Paulo: Perspectiva, 1972.]

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psychoanalysis and the Cinema: the Imaginary Signifier**. Londres: Macmillan, 1982.

MOITA LOPES, L. P. da. (1994) Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), 1994, pp. 329-338.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma linguística aplicada insdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MONTE-MÓR, W. Globalização, ensino de Língua Inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. et al. (orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – vol. 2.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, pp. 23-50.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 4 ed., 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. da. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula.** 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMITCH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005, pp. 345-363.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade.** São Paulo: Editora Humanitas, 2001, pp. 79-90.

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

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – Por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005a, pp. 135-159.

\_\_\_\_\_. Postcolonial World and Postmodern Identity: some Implications for Language Teaching. In: **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.21, Especial, pp. 11-20, 2005b.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Identidades de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2011.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 184-207.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, K. A. da. Linguística aplicada, crenças e formação de professores na contemporaneidade. In: Santos, L. I. S; SILVA, K. A. da. **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. pp. 19-40.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche. A política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999/2010.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo**. 2ª.ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2013b.

SMYTH, J. “Teacher’s work and the politics of reflection”. **American Educational Research Journal**, v. 29 nº 2.1992. pp. 267-300.

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N.; MENDONÇA, E. V. L. Luz, câmera e educação: a pedagogia do cinema na formação de professores. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú, Aracaju, v.01, n.01, pp.9-20, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/download/108/82>>. Acessado em: 15 jul. 2013.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. – 2. ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2003.

TAVARES, R. R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R. R. (org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006, pp. 17-27.

TEIXEIRA, K. V. **A orgia dos sentidos: a construção do corpo nas imagens de Olympia, de Leni Riefenstahl**. 2008. 188p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.



TELLES, J. A. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, pp. 509-530, set./dez. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 5. Ed. São Paulo: Vozes, 1995.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**[online], São Paulo, vol. 31, n. 3, pp. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acessado em: 17 jan. 2014.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. 1ª Edição. São Paulo, Summus, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural. In: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, pp. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1978/2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1934/1999.


\_\_\_\_\_. **Thought and language**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.

ZEICHNER, K. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, n. 12, p. 1-22, 1981.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## APÊNDICE 1

### PLANO DE CURSO

	<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB</b>		
	<b>Disciplina: Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores</b>		
	<b>Curso: Letras</b>	<b>Dept. : LET</b>	<b>Semestre: 1/2014</b>
<b>Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira</b>	<b>Cred. : 02</b>	<b>Horas/Aula: 20</b>	
<b>Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis</b>	<b>Turno: Matutino</b>	<b>Horário: 10:00 – 12:00</b>	

#### 1. Objetivo Geral:

Oportunizar aos professores em formação o exercício da prática crítico-reflexiva mediada por filmes sobre professores.

#### 2. Objetivos Específicos:

- Refletir acerca da construção e representações identitárias da profissão “professor de línguas” presentes nos filmes;
- Conhecer os mecanismos de significação utilizados no cinema;
- Analisar filmes através de práticas de letramento crítico e visual;
- Refletir sobre a relação entre teoria e prática no ensino de línguas;
- Refletir sobre o papel do professor e do aluno de línguas;
- Relacionar as representações de professor/aluno; escola/comunidade, ensino/aprendizagem; língua/linguagem; teoria/prática presentes nos filmes, com as representações e discursos encontrados na realidade da sociedade atual;

#### 3. Conteúdo

- a. A importância da prática crítico-reflexiva na formação de professores de línguas;
- b. Os instrumentos utilizados para a prática crítico-reflexiva;
- c. A linguagem cinematográfica e seus mecanismos de significação;
- d. A aplicabilidade dos filmes sobre professores na formação de professores de línguas;
- e. Atividades de reflexão com ênfase na aprendizagem e no ensino, sempre observando o papel e a identidade do professor como profissional;
- f. O professor de línguas vai ao cinema: sessões de práticas crítico-reflexivas mediadas por sequências selecionadas dos filmes: *Sociedade dos Poetas Mortos*, *Mentes*

*Perigosas, Bossa Nova, Escritores da Liberdade, O Substituto, Adorável Professora, Entre os Muros da Escola e Os Incompreendidos.*

#### **4. Metodologia**

O curso orienta-se, de maneira geral, pela Pesquisa-Ação e adota a Abordagem Baseada nas Artes como possibilidade metodológica para oportunizar aos participantes a reflexão crítica através dos filmes. Os instrumentos utilizados nas atividades incluem abordagens com base nas temáticas dos filmes, sessões de visionamento, entrevistas coletivas, diários reflexivos (escritos pelos alunos participantes), leitura de textos de apoio, bem como de outros que se façam necessários aos alunos como forma de se expandir as possibilidades metodológicas.

#### **5. Avaliação**

A avaliação acontecerá ao longo do curso, de modo que o desempenho dos participantes será avaliado por meio de:

- a. Participação nas atividades e discussões reflexivas;
- b. Escrita dos diários reflexivos;
- c. Leitura e assistência prévia aos textos e filmes indicados;
- d. Produção de um vídeo (curta-metragem) sobre suas representações identitárias da profissão “professor línguas”.

#### **6. Bibliografia Básica**

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. (orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 131-165.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez, 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006, pp. 17-52.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

#### **7. Bibliografia Complementar**

AUMONT J. et al.; **A estética do filme**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.


DUARTE, R. **Cinema & Educação**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, pp. 3-45.

## APÊNDICE 2

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

	<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB</b>		
	<b>Disciplina: Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores</b>		
	<b>Curso: Letras</b>	<b>Dept. : LET</b>	<b>Semestre: 1/2014</b>
<b>Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira</b> <b>(e-mail: lauropereira2007@hotmail.com)</b>		<b>Cred. : 02</b>	<b>Horas/Aula: 20</b>
<b>Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis</b> <b>(e-mail: gloriomagalhaes@gmail.com)</b>		<b>Turno: Matutino</b>	<b>Horário: 10:00 – 12:00</b>

A fim de melhor conhecer os participantes do curso em questão, esta ficha tem o objetivo de identificar suas expectativas, necessidades e desejos em relação ao curso. Pedimos a sua colaboração, no sentido de responder com a maior precisão possível às perguntas. Suas respostas serão confidenciais e o tratamento das informações será anônimo.

**IMPORTANTE:** Este documento não se trata de uma avaliação. Não é um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas.

Nome (fictício):		
Idade:	Sexo:	Curso:
Cidade de domicílio:		Instituição de conclusão do ensino médio:
Telefone para contato:		
E-mail para contato:		

**1. 1.** Você exerce alguma atividade remunerada?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Em caso afirmativo, quantas horas por semana? \_\_\_\_\_

2. Você é graduando ou graduando em Letras?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

3. Em que ano você ingressou no curso? Em qual universidade?

4. No caso de você ser graduado ou graduando em Letras, qual a língua escolhida?

<input type="radio"/> Inglês	<input type="radio"/> Francês	<input type="radio"/> Alemão	<input type="radio"/> Espanhol	<input type="radio"/> Japonês	<input type="radio"/> Outra Qual _____
------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	---

5. No caso de você ter cursado Letras, qual a habilitação que você obteve?

<input type="radio"/> Licenciatura	<input type="radio"/> Bacharelado	<input type="radio"/> Tradução	<input type="radio"/> Outra Qual? _____
------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	--

6. Você já fez outro (s) curso (s) de graduação?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Em caso afirmativo, completo ou incompleto? \_\_\_\_\_

Que curso? \_\_\_\_\_

7. Você leciona?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Que disciplina (s) você leciona? \_\_\_\_\_

8. Antes de começar o curso de Letras ou outro na universidade, você já lecionava?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Onde e durante quanto tempo?

9. Quais são os seus conhecimentos na língua que você ensina?

Lê	<input type="radio"/> Nenhum	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Razoavelmente	<input type="radio"/> Bem
Fala	<input type="radio"/> Nenhum	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Razoavelmente	<input type="radio"/> Bem
Escreve	<input type="radio"/> Nenhum	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Razoavelmente	<input type="radio"/> Bem
Compreende	<input type="radio"/> Nenhum	<input type="radio"/> Pouco	<input type="radio"/> Razoavelmente	<input type="radio"/> Bem

10. Você já viajou para algum país estrangeiro?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Em caso afirmativo, quantas vezes? \_\_\_\_\_

Para quais países? \_\_\_\_\_

11. Por que você escolheu ser professor da língua que você ensina?

12. Que tipo de dificuldade você encontra ou imagina encontrar em sua atuação como professor de LE?

13. Quando você se imagina professor da LE que você ensina, o que lhe vem à mente?

Uma personalidade:
Um personagem:
Uma imagem:
Um monumento:
Um substantivo:
Um adjetivo:
Um objeto:

14. Você gosta de cinema e de assistir a filmes?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

Justifique: \_\_\_\_\_

**15.** Você tem o hábito de ver filmes que apresentam personagens professores?

<input type="radio"/> Frequentemente	<input type="radio"/> Muitas vezes	<input type="radio"/> Raramente	<input type="radio"/> Nunca
--------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

Em caso afirmativo, por que meio? Cinema, televisão, internet, DVD, outros.

**16.** Qual o papel do cinema e dos filmes para a formação dos professores de LE?

**17.** Os professores que você teve em sua formação docente costumavam usar os filmes como deflagradores da reflexão sobre algum tema relativo à formação de professores?

<input type="radio"/> Sim	<input type="radio"/> Não
---------------------------	---------------------------

**18.** Você se lembra e poderia mencionar algum filme sobre professores ou que retrate o ambiente escolar, utilizado durante o seu curso de graduação ou outro curso que você frequentou, no processo de sua formação docente? Qual o nome do filme?

**19.** O que o motivou a matricular-se neste curso?

**20.** Quais são suas expectativas em relação a este curso?

**21.** De que maneira este curso poderá contribuir com a sua formação profissional?

## APÊNDICE 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

	<p><b>Universidade de Brasília – UnB</b></p> <p><b>Instituto de Letras – IL</b></p> <p><b>Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET</b></p> <p><b>Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA</b> <b>Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro – ICC Central –</b> <b>70910-900</b> <b>Tel .: 33072356 E-mail: <a href="mailto:p gla@unb.br">p gla@unb.br</a></b></p>
<p><b>Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira</b></p> <p><b>Contatos: e-mail: <a href="mailto:lauropereira2007@hotmail.com">lauropereira2007@hotmail.com</a> Celular: (38) 91319833 / 98572720</b></p>	
<p><b>Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis</b></p> <p><b>Contato: e-mail: <a href="mailto:gloriamagalhaes@gmail.com">gloriamagalhaes@gmail.com</a></b></p>	

- 1. Título do projeto de pesquisa:** O professor de língua estrangeira vai ao cinema: construindo a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva
- 2. Área de concentração:** Práticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas
- 3. Linha de Pesquisa:** Processos formativos de professores e aprendizes de línguas
- 4. Área do Conhecimento:** Linguística Aplicada no Ensino de Línguas Estrangeiras
- 5. Dados utilizados na pesquisa:** gravações em áudio e vídeo, diários e notas.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_

declaro ter sido informado (a) e concordo em participar como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito e autorizo o uso das imagens e depoimentos realizados durante os encontros.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do (a) Participante)

Contato:

E-mail do (a) participante: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE 4

### ENTREVISTA FOCALIZADA APÓS SESSÃO DE VISIONAMENTO DO FILME *O SUBSTITUTO*

01. O que mais impressionou você nesse filme?
02. Como você se sentiu em relação à sequência/parte introdutória do filme, na qual são mostrados vários professores contando como se tornaram professores?
03. E com relação à identidade assumida pelo professor Henry Barthes, ou seja, uma identidade de professor substituto, que optou por não criar vínculos com nenhuma escola e alunos?
04. Que contribuições novas esse filme trouxe a você?
05. O que você pensa a respeito da postura profissional, bem como das atitudes do professor Henry Barthes em relação à sua própria vida, à profissão, à escola e aos seus alunos?
06. Agora que vocês tocaram nessa questão, por que vocês escolheram ser professores de línguas?
07. Como sua experiência como aprendiz de línguas e com seus professores de línguas influenciaram a escolher essa profissão?
08. Que professores de línguas você tem até hoje como referência? Em sua opinião, o que você destaca da ação deles? Por que eles se tornaram inesquecíveis para você?
09. Na época em que você cursou a educação básica e/ou na graduação houve (ram) algum (uns) professor (es) que tinha (m) uma identidade ou adotava (m) metodologias semelhantes à dos professores presentes no filme?
10. Que fatos marcantes ocorreram em sua vida que podem estar ligados ao seu interesse pela língua que você escolheu ensinar e à sua opção por ser professor dessa língua?

11. Que tipo de dificuldade você encontra ou imagina encontrar em sua atuação como professor?
12. Quando falamos de identidade profissional do professor de línguas o que vem à sua mente?
13. Qual é o seu sentimento em relação à profissão “professor de línguas”?
14. Em relação ao filme, percebe-se que o vermelho, bem como algumas imagens em desenho animado, chamam a atenção do espectador insistentemente. Como você interpreta o uso do vermelho no filme? E dos desenhos animados?
15. Relembrando a sequência final do filme, na qual o professor Henry Barthes é mostrado em meio a uma sala de aula bagunçada enquanto uma voz em *off* (certamente a de Henry) lê um trecho do livro *A Queda da Casa de Usher* do escritor americano Edgar Allan Poe, que reflexão é possível fazer?
16. Durante a sessão de visionamento do filme foi possível a você refletir criticamente sobre sua identidade, sobre a identidade de professor de língua representada pelo professor Henry Barthes e sobre a identidade da profissão “professor de línguas”?

## APÊNDICE 5

### FICHAS TÉCNICAS E SINOPSES DOS FILMES PREVIAMENTE SELECIONADOS

	<p><i>Título Original:</i> Dead Poets Society  <i>Gênero:</i> Drama  <i>Tempo de Duração:</i> 129 min.  <i>Ano de Lançamento (EUA):</i> 1989  <i>Estúdio:</i> Touchstone Pictures  <i>Distribuição:</i> Disney / Buena Vista  <i>Direção:</i> Peter Weir  <i>Sinopse:</i> O carismático professor de inglês John Keating (Robin Willians) chega para lecionar em um tradicional colégio para rapazes. Com métodos pouco convencionais, ele transforma a rotina da escola e desperta a paixão pela literatura em seus alunos. Cheio de humor e sabedoria, Keating inspira os rapazes a seguirem seus sonhos e viverem intensamente.  <a href="http://www.sinopsedofilme.com.br/mostrar.php?q=973">http://www.sinopsedofilme.com.br/mostrar.php?q=973</a></p>
	<p><i>Título Original:</i> Dangerous Minds  <i>Gênero:</i> Drama  <i>Tempo de Duração:</i> 99 min.  <i>Ano de Lançamento (EUA):</i> 1995  <i>Estúdio:</i> Buena Vista  <i>Distribuição:</i> Buena Vista  <i>Direção:</i> John N. Smith  <i>Sinopse:</i> Oficial da marinha (Michelle Pfeiffer) abandona carreira militar para realizar o antigo sonho de ser professora de inglês. Mas o grupo de alunos rebeldes que tem pela frente logo na primeira escola em que leciona será capaz de colocar à prova todo seu treinamento e experiência adquiridos na caserna.  <a href="http://www.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-%28Dangerous.Minds%29.html">http://www.interfilmes.com/filme_13892_Mentes.Perigosas-%28Dangerous.Minds%29.html</a></p>
	<p><i>Título Original:</i> Bossa Nova  <i>Gênero:</i> Comédia  <i>Tempo de Duração:</i> 95 min.  <i>Ano de Lançamento (Brasil/EUA):</i> 2000  <i>Estúdio:</i> Globo Filmes, LC Barreto, Filmes do Equador, Columbia Tristar  <i>Distribuição:</i> Columbia Pictures do Brasil  <i>Direção:</i> Bruno Barreto  <i>Sinopse:</i> Mary Ann Simpson (Amy Irving), uma ex-aeromoça, americana e viúva, que mora no Rio de Janeiro desde que seu marido faleceu, trabalhando como professora num curso de inglês. Em seu trabalho ela lida com vários alunos, como o craque de futebol do Flamengo e da Seleção Brasileira Acácio (Alexandre Borges) e o advogado Pedro Paulo (Antônio Fagundes), ambos apaixonados por ela. Começa então uma ciranda amorosa entre os personagens, agitada por diversos equívocos culturais e linguísticos.  <a href="http://www.adorocinema.com/filmes/filme-30063/">http://www.adorocinema.com/filmes/filme-30063/</a></p>



*Título Original:* Freedom Writers

*Gênero:* Comédia Dramática

*Tempo de Duração:* 123 min.

*Ano de Lançamento (EUA):* 2007

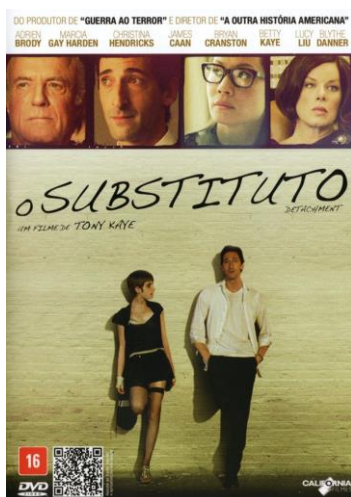
*Estúdio:* Paramount Pictures

*Distribuição:* Paramount Pictures

*Direção:* Richard LaGravenese

*Sinopse:* Uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>



*Título Original:* Detachment

*Gênero:* Drama

*Tempo de Duração:* 97 min.

*Ano de Lançamento (EUA):* 2011

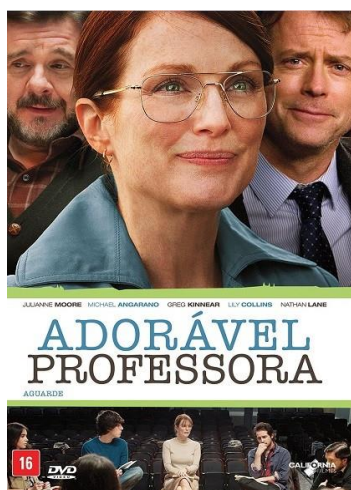
*Estúdio:* Califórnia Filmes

*Distribuição:* Califórnia Filmes

*Direção:* Tony Kaye

*Sinopse:* Henry Barthes é um professor brilhante com um verdadeiro talento para se conectar com seus alunos. Em outro mundo, ele seria um herói para sua comunidade. Mas, assombrado por um passado conturbado, ele escolhe ser professor substituto - nunca na mesma escola por mais que algumas semanas, nunca permanecendo tempo suficiente para formar qualquer relação com os alunos ou colegas. Uma profissão perfeita para alguém que busca se esconder ao ar livre. Quando uma nova missão o coloca numa decadente escola pública, o isolado mundo de Henry é exposto por três mulheres que mudam a sua visão sobre a vida: uma estudante, uma professora e uma adolescente fugitiva.

[http://www.interfilmes.com/filme\\_28833\\_O.Substituto-%28Detachment%29.html](http://www.interfilmes.com/filme_28833_O.Substituto-%28Detachment%29.html)



*Título Original:* The English Teacher

*Gênero:* Comédia/Drama

*Tempo de Duração:* 93 min.

*Ano de Lançamento (EUA):* 2013

*Estúdio:* Califórnia Filmes

*Distribuição:* Califórnia Filmes

*Direção:* Craig Zisk

*Sinopse:* Linda Sinclair (Julianne Moore) é uma professora de inglês solteira, que tem 40 anos e vive na pequena cidade de Kingston. Ela leva uma vida tranquila até reencontrar um antigo aluno, Jason Sherwood (Michael Angarano), que acaba de retornar à cidade. Jason tem o sonho de se tornar um grande autor teatral, mas está prestes a abandoná-lo devido à pressão de seu pai. Para ajudá-lo, Linda resolve encenar a peça escrita por Jason na escola em que trabalha. Só que a situação faz com que ela deixe sua zona de conforto, especialmente quando percebe que sente algo mais por Jason.

[http://www.interfilmes.com/filme\\_30223\\_Adoravel.Professora-%28The.English.Teacher%29.html](http://www.interfilmes.com/filme_30223_Adoravel.Professora-%28The.English.Teacher%29.html)

## APÊNDICE 6


### FICHAS TÉCNICAS E SINOPSES DOS FILMES SUGERIDOS

	<p><i>Título Original:</i> Taare Zameen Par  <i>Gênero:</i> Drama  <i>Tempo de Duração:</i> 165 min.  <i>Ano de Lançamento:</i> (Índia):2007  <i>Estúdio:</i> Não informado  <i>Distribuição:</i> Não informado  <i>Direção:</i> Aamir Khan  <i>Sinopse:</i> Ishaan tem oito anos, é cheio de imaginação e gosta muito de desenhar e brincar. Solitário, tem como amigos os cães e os peixes do aquário. Suas brincadeiras passam por poças d'água e pipas. Ele não presta nenhuma atenção nas aulas e, antes de ser reprovado por preguiça e rebeldia, seus pais o transferem para uma escola interna. Num primeiro momento, o garoto se sente abandonado e sofre com a separação. Mas o professor de arte Nikumbh percebe a existência de um problema e, na busca da solução, devolve a alegria e a auto-confiança de Ishaan.  <a href="http://www.cineplayers.com/filme/como-estrelas-na-terra--toda-crianca-e-especial/4993">http://www.cineplayers.com/filme/como-estrelas-na-terra--toda-crianca-e-especial/4993</a></p>
	<p><i>Título Original:</i> Entre les Murs  <i>Gênero:</i> Drama  <i>Tempo de Duração:</i> 128 min.  <i>Ano de Lançamento (EUA):</i> 2009  <i>Estúdio:</i> Não informado  <i>Distribuição:</i> Não informado  <i>Direção:</i> Laurent Cantet  <i>Sinopse:</i> François e seus colegas professores preparam o novo ano letivo em uma difícil escola da periferia parisiense. Munidos das melhores intenções, eles se apoiam mutuamente para manter vivo o estímulo de dar a melhor educação a seus alunos. A sala de aula, um microcosmo da França contemporânea, testemunha os choques entre as diferentes culturas. E por mais inspiradores e divertidos que sejam os adolescentes, seu difícil comportamento pode acabar com qualquer entusiasmo de professores mal pagos.  <a href="http://www.cineplayers.com/filme/entre-os-muros-da-escola/4075">http://www.cineplayers.com/filme/entre-os-muros-da-escola/4075</a></p>
	<p><i>Título Original:</i> Le petit Nicolas  <i>Gênero:</i> Comédia  <i>Tempo de Duração:</i> 91 min.  <i>Ano de Lançamento (EUA):</i> 2009  <i>Estúdio:</i> Não informado  <i>Distribuição:</i> Não informado  <i>Direção:</i> Laurent Tirard  <i>Sinopse:</i> Nicolau (Maxime Godart) leva uma vida tranquila, sendo amado por seus pais e com diversos amigos, com os quais se diverte um bocado. Um dia ele surpreende uma conversa entre os pais, a qual faz com que acredite que sua mãe está grávida. Ele logo entra em pânico, pois acredita que assim que o bebê nascer ele não mais receberá atenção e será abandonado na floresta, assim como ocorre nas histórias do pequeno Poucet, de Perrault.  <a href="http://www.adorocinema.com/filmes/filme-129660/">http://www.adorocinema.com/filmes/filme-129660/</a></p>



## APÊNDICE 7

### QUESTIONÁRIO FINAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO TEMÁTICO

	<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB</b>		
	<b>Disciplina: Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores</b>		
	<b>Curso: Letras</b>	<b>Dept. : LET</b>	<b>Semestre: 1/2014</b>
<b>Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira</b> (e-mail: lauropereira2007@hotmail.com)		<b>Cred. : 02</b>	<b>Horas/Aula: 20</b>
<b>Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis</b> (e-mail: gloriomagalhaes@gmail.com)		<b>Turno: Matutino</b>	<b>Horário: 10:00 – 12:00</b>

A fim de melhor perceber como as experiências tidas no curso temático influenciaram em sua formação, pedimos a sua colaboração no sentido de responder com a maior precisão possível às perguntas. Suas respostas serão confidenciais e o tratamento das informações anônimo.

**IMPORTANTE:** Este documento não se trata de uma avaliação. Não é um teste de conhecimento. Não há respostas certas ou erradas.

Nome (fictício):		
Idade:	Sexo:	Curso:

1. Como você avalia o curso temático, considerando as expectativas que você tinha no início do processo? Explique.

2. Em sua opinião, o curso conseguiu atingir os objetivos abaixo relacionados, os quais foram propostos? Explique?

- Refletir acerca da construção e representações identitárias da profissão “professor de línguas” presentes nos filmes;
- Conhecer os mecanismos de significação utilizados no cinema;
- Analisar filmes através de práticas de letramento crítico e visual;
- Refletir sobre a relação entre teoria e prática no ensino de línguas;
- Refletir sobre o papel do professor e do aluno de línguas;
- Relacionar as representações de professor/aluno; escola/comunidade, ensino/aprendizagem; língua/linguagem; teoria/prática presentes nos filmes, com as representações e discursos encontrados na realidade da sociedade atual.

**3.** Caso o curso temático tivesse uma continuidade, você se matricularia? Por quê?

**4.** Avalie o seu envolvimento no curso observando e comentando os tópicos abaixo:

- Participação nas discussões realizadas em sala

- Realização das tarefas propostas

- a. Escrita dos diários reflexivos

- b. Leitura dos textos teóricos

- c. Confecção do vídeo curta-metragem

**5.** Do que você não gostou nesse curso? Por quê?

**6.** Do que você gostou? Por quê?

**7.** Você considera que os filmes sobre professores são gêneros discursivos capazes de provocar a reflexão crítica com vistas à profissionalização? Por quê?

**8.** Dos filmes e sequências vistos qual você menos gostou? Por quê?

**9.** Dos filmes e sequências vistos qual você mais gostou? Por quê?

**10.** Esse curso contribuiu para a sua formação profissional como professora de línguas? Por quê? Como?


**11.** De que maneira você percebeu a profissão “professor de línguas” no decorrer do curso temático? Você acha que as representações identitárias de professores presentes nos filmes vistos contribuíram para a sua formação? Por quê? Como?

**12.** Pense em você no início do curso e agora. Você e sua prática profissional mudaram? Em que medida e como você se transformou? Quais foram as mudanças? Por que você acha que elas ocorreram?



## APÊNDICE 8

### ENTREVISTA FINAL DE REFLEXÃO SOBRE O CURSO TEMÁTICO

	<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB</b>		
	<b>Disciplina: Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Línguas Mediada por Filmes sobre Professores</b>		
	<b>Curso: Letras</b>	<b>Dept. : LET</b>	<b>Semestre: 1/2014</b>
<b>Pesquisador-aluno: Lauro Sérgio Machado Pereira</b> (e-mail: lauropereira2007@hotmail.com)		<b>Cred. : 02</b>	<b>Horas/Aula: 20</b>
<b>Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis</b> (e-mail: gloriomagalhaes@gmail.com)		<b>Turno: Matutino</b>	<b>Horário: 10:00 – 12:00</b>

1. Estamos chegando ao último encontro do nosso curso temático. Em vista disto, eu gostaria que vocês expressassem o que ficou para cada uma em decorrência desse processo.
2. O que vocês pensam a respeito do trabalho com filmes nesse processo de formação pelo qual passamos?
3. A relação de vocês com os filmes e com a maneira como vocês assistem a filmes de um modo geral mudou? Como?
4. Podemos dizer, então, que o olhar de vocês enquanto espectadoras de cinema está mais crítico-reflexivo?
5. Quais conhecimentos vocês puderam construir a partir das experiências ao longo do curso?
6. Após as experiências que tivemos ao longo do curso, alguma coisa mudou em relação à maneira como vocês vêem a profissão “professor de línguas”? O que mudou?
7. Vocês encontraram nas experiências que tivemos ao longo do curso algumas respostas para possíveis inquietações que vocês tinham ou ainda têm como professoras de línguas?

8. As experiências tidas no curso contribuíram para o seu crescimento pessoal e nas suas relações afetivas?
9. E com relação à maneira como vocês lidam (se relacionam) com os alunos, os outros colegas professores e a escola ou instituição de ensino nas quais vocês trabalham, houve alguma mudança desencadeada pelas reflexões feitas ao longo do curso?
10. Qual o impacto que os exercícios de visionamento e de reflexão sobre os filmes teve sobre sua vida profissional?
11. O curso contribuiu para que vocês passassem a ter expectativas futuras positivas ou negativas em relação à profissão “professor de línguas”? Por quê?
12. Os filmes vistos, apesar de serem ficcionais, representaram de maneira satisfatória as identidades de professores de línguas, bem como de alunos/alunas e das instituições “escola”? Em algum momento das sessões vocês se viram representadas nos filmes?
13. Pense em vocês como professoras de línguas antes e depois do curso. Vocês se consideram possuidoras de uma identidade profissional melhor definida e mais motivada a continuar na profissão?
14. Os filmes com personagens professores de línguas desencadearam reflexões sobre a profissão? Como?
15. O que vocês não gostariam de ter tido neste curso?
16. Como o cinema (filmes) contribui para a reflexão crítica?

## APÊNDICE 9

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

**Gênero:** Diário reflexivo

**Suporte:** excertos de um diário reflexivo apresentado por Liberali; Magalhães; Romero (2003, pp. 149-152)

**Sugestão de documento:** artigos, dissertações e teses que apresentem o diário reflexivo como instrumento de coleta de dados.

**Ações de linguagem exploradas:** escrita reflexiva, exercício de autocrítica e de autoavaliação das atividades que estão em desenvolvimento.

**Objetivos:**

- a. Estimular a reflexão crítica;
- b. Permitir a apropriação do gênero diário reflexivo a partir de exemplos;
- c. Favorecer a apropriação de elementos linguístico-discursivos próprios do gênero em questão, a saber: descrever, informar, confrontar e reconstruir;
- d. Permitir que os participantes reconheçam na organização linguístico-discursiva de seus registros, o trabalho desenvolvido e construído em sala de aula.

**Tempo estimado:** um encontro de 2 h/a

**Etapas da sequência:**

1. Perguntar aos participantes se eles conhecem ou já ouviram falar do gênero diário reflexivo;
2. Apresentar exemplos de diários reflexivos por meio de slides;
3. Fazer uma leitura coletiva do gênero;
4. Identificar e analisar os elementos linguístico-discursivos do gênero;
5. Produzir um diário reflexivo a partir da assistência a uma cena do filme *Bossa Nova*, na qual é mostrada uma professora estrangeira de inglês ministrando aula em um curso livre no Brasil;
6. Exposição oral e análise coletiva dos diários reflexivos produzidos pelo grupo;

7. Solicitar aos participantes que escrevam diários reflexivos referentes a cada um dos encontros do curso temático à medida que eles forem acontecendo.

**Contexto de produção e uso:** tomada de consciência sobre a produção adequada do diário reflexivo na universidade para que este gênero funcione de fato para os participantes como um instrumento mediador da reflexão crítica e do exercício da linguagem no decorrer do curso temático.

**Elementos linguístico-discursivos:** elementos importantes para as ações de:

1. Descrever o evento, ou seja, a aula representada na cena do filme, bem como os encontros do curso temático (o que eu faço ou o que o outro faz? Relato concreto dos eventos vivenciados em sala de aula pelos participantes);

2. Informar (o que significa? Evidenciar quais os princípios e teorias envolvidos no processo de ensinar e aprender que subjazem às ações do professor);

3. Confrontar (como cheguei a agir assim? Relacionar ações e fatores culturais, políticos, econômicos, que são privilegiados nas práticas descritas e explicadas e que ultrapassem a sala de aula);

4. Reconstruir (como posso agir diferentemente? Reorganização do agir como resultado das operações anteriores).

\* É importante considerar que esta estrutura não é fixa, pois o autor do diário pode assumir múltiplos papéis ao produzi-lo.

**Reflexão pedagógica:** Uma vez que o diário reflexivo é um gênero discursivo que como outros também se realiza a partir de formas relativamente estáveis de enunciados em contextos específicos e interlocutores com objetivos comunicacionais delimitados, torna-se fundamental instrumentalizar os professores participantes do curso temático para sua produção adequada a fim de se efetivar a contribuição que esse instrumento pode oferecer ao desenvolvimento da criticidade pelos professores.

**Atividades complementares:** em pares os participantes leem e analisam os diários reflexivos uns dos outros e em seguida compartilham suas observações com o grupo.

## APÊNDICE 10

### ATIVIDADE I – TERMÔMETRO

#### **Objetivo:**

Permitir aos participantes refletir e compartilhar experiências positivas e negativas que tiveram com seus professores de Línguas nos diferentes estágios da sua vida escolar, observando de que maneira tais experiências influenciaram ou têm influenciado no processo de construção de sua identidade profissional.

#### **Materiais:**

- Folhas coloridas (azul claro, branco, amarelo, rosa, vermelho, laranja, preto, verde);
- Marcadores na cor preta;
- Desenho de uma escala de um termômetro em papel grande para afixar no quadro;
- Fita adesiva.

#### **Procedimentos:**

- Disponibilizar as folhas nas cores selecionadas sobre uma mesa;
- Dizer aos participantes para se levantarem e escolherem duas folhas coloridas de papel que representassem o seu sentimento em relação aos professores de línguas que tiveram;
- Os participantes escrevem em uma folha sobre o professor de quem gostavam e na outra sobre o professor de quem não gostavam, devendo justificar as escolhas;
- Convidar os participantes a se expressarem justificadamente sobre as escolhas feitas e em seguida as folhas devem ser afixadas na escala do termômetro;
- Perguntar aos participantes como as experiências tidas com seus professores de línguas influenciaram ou têm influenciado a construção de sua identidade profissional.

## APÊNDICE 11

### ATIVIDADE II – REFLEXÕES SOBRE O *SELF*

#### Objetivo:

Possibilitar aos professores em formação olhar para si e refletir sobre sua escolha profissional, observando quem ele é, o que pretende tornar-se e o que teme ser.

#### Materiais:

- 20 espelhos pequenos;
- folhas de papel em branco e canetas.



#### Procedimento:

##### 1ª Etapa:

- Cada professor participante recebe um espelho para olhar por um minuto para sua imagem nele refletida;
- Em seguida, projetar em slide a pergunta *Quem sou eu?* com a imagem de um professor sem face ao fundo (pode-se usar a imagem do professor sem face do filme *O Substituto*);
- Os participantes refletem (mas não verbalizam) uma possível resposta e a escrevem numa folha de papel;
- Realizar sessão de visionamento da cena a seguir retirada do filme<sup>54</sup>*Tratamento de Choque* (Anger Management, 2003):

Terapeuta em uma sessão de grupo em que Dave é novo:

Então, Dave... conte-nos sobre você. Quem é você?

Dave: Bem, sou um executivo assistente... numa empresa de produtos para animais de estimação.

Terapeuta: Não quero que nos conte o que você faz. Quero que nos diga quem você é.

Dave: Tá certo. Sou um cara legal. Gosto de jogar tênis de vez em quando...

Terapeuta: Não, não seus hobbies. Dave, bem simples. Diga-nos quem você é.

Dave: Eu só... Talvez você pudesse me dar um exemplo do que seria uma boa resposta. O que você (Lou) disse?

Terapeuta: Você quer que Lou lhe diga quem você é?

Dave: Não, eu só... Sou um cara simpático, fácil de lidar. Posso ser um pouco indeciso às vezes.

Terapeuta: Dave, você está descrevendo sua personalidade. Quero saber quem você é...

Dave: Não sei o que diabos você quer que eu diga!

---

<sup>54</sup> Atentei-me sobre a possibilidade de usar uma cena desse filme no curso temático após a leitura da apresentação do livro organizado por Reis; Van Veen; Gimenez (2011).

- Os participantes verbalizam e discutem coletivamente as respostas dadas tendo como apontamento a dificuldade que nós temos em dizermos quem somos quando somos solicitados, ou seja, de definirmos nossa identidade pessoal e profissional;

**2ª Etapa:**

- Assistência a algumas cenas do filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, mostrando diferentes professores ministrando aulas;

- Identificar as características positivas e negativas dos professores do filme;

- Usando adjetivos os participantes listam seis características que os descrevem:

(a) o (a) professor (a) que ele (a) é;

(b) o (a) professor (a) que ele (a) espera tornar-se;

(c) o (a) professor (a) que ele (a) teme ser;

Por fim, realiza-se uma discussão coletiva a partir da pergunta *Por que decidi ser professor de Línguas?*

## APÊNDICE 12

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

**Gênero:** Filme

**Suporte:** Aparelho de Datashow, cópia do filme em DVD, banner para projeção, textos impressos sobre a temática do filme e sobre a técnica cinematográfica (mecanismos de significação da linguagem do cinema) como montagem, planos, roteiro, som, fotografia, etc.

**Sugestão de documento:** filme selecionado “O Substituto”, a ser exibido integralmente.

**Ações de linguagem exploradas:** Análise fílmica, discussão oral e produção audiovisual.

**Objetivos:**

- a. Apropriar-se do gênero “filme”;
- b. Apropriar-se dos elementos de significação da linguagem cinematográfica;
- c. Analisar o discurso do filme a partir de práticas de letramento crítico e visual;
- d. Realizar reflexão crítica e expressá-la oralmente;
- e. Descrever e analisar as representações de identidade da profissão “professor de línguas” presentes no filme;

**Tempo estimado:** 4 encontros.

**Etapas da sequência:**

1. Indagar os participantes sobre quais filmes que apresentam personagens ‘professores’ eles têm conhecimento;
2. Informar aos participantes os aspectos gerais do filme (autor, duração, personagens principais, etc);
3. Entregar aos participantes a sinopse do filme;
4. Pedir aos participantes que coletem algumas resenhas críticas escritas por especialistas a respeito do filme visto;
5. Pedir aos participantes que pesquisem outros filmes com representações de professores de línguas, selecione alguma resenha desses filmes e levem para o próximo encontro;
6. Exibir o trailer do filme;
7. Exibir o filme *O Substituto* integralmente e pedir aos participantes que tomem nota de aspectos que considerarem relevantes;
8. Discutir a Atividade III;
9. Comentar os filmes e resenhas levados pelos professores participantes
10. Entregar aleatoriamente algumas imagens do filme e pedir aos participantes para se expressarem em relação às mensagens contidas na imagem fazendo um diálogo com os textos de apoio lido;



11. Realizar uma entrevista focalizada<sup>55</sup> (Flick, 2009) sobre aspectos relevantes acerca da linguagem cinematográfica e das representações identitárias da profissão “professor de línguas”. Podem-se fazer os seguintes questionamentos<sup>56</sup>: *Que elementos compõem o discurso do cinematográfico? Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram contar ao espectador? Eles conseguiram passar a sua mensagem? Justifique sua resposta. O que você aprendeu com o filme? Algum elemento do filme visto não foi compreendido? Do que você mais gostou no filme? Por quê? Qual (ais) as motivação (ões) do filme visto? Quais personagens estão envolvidos no filme? Descreva o uso da cor no filme? Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme? Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música no filme? Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Por quê?*
12. Propor aos participantes que confeccionem um vídeo (curta-metragem) representando as identidades de si em relação à profissão “professor de línguas”, bem como as concepções de língua/linguagem, ensino/aprendizagem de línguas, e outras questões que considerarem importantes.

#### **Contexto de produção e uso:**

Realizar análises do discurso fílmico, bem como perceber a importância dos letramentos crítico e visual na formação dos professores como possibilidade de empoderamento frente aos discursos dominantes.

Estimular nos participantes a produção de vídeos como instrumentos de reflexão de si, dos outros e da identidade profissional.

**Elementos linguístico-discursivos:** imagens, cores, som, música, fotografia, montagem, falas dos personagens.

#### **Reflexão pedagógica:**

O gênero discursivo multimodal “filme” pode ser aplicado à formação de professores de línguas como um instrumento a ser apropriado por eles no desenvolvimento de práticas de multiletramentos e como deflagrador da reflexão crítica. Nesse sentido, contribui-se para que o professor passe a refletir sobre as representações da profissão construídas pelo cinema e, conseqüentemente, possam ter novas compreensões da sua identidade profissional.

**Atividades complementares:** Produção de resenhas do filme visto.

---

<sup>55</sup> As perguntas norteadoras dessa entrevista foram previamente elaboradas pelo pesquisador observando as considerações de Flick (2009).

<sup>56</sup> Algumas questões foram retiradas da proposta encontrada no website: <http://www.teachwithmovies.org>

## APÊNDICE 13

### ATIVIDADE III – O PROFESSOR REFLEXIVO

**Objetivos:**

- Permitir aos participantes compreender e se apropriar do conceito de professor reflexivo na perspectiva crítica;
- Relacionar e aplicar o conceito em questão às representações de professores de inglês encontradas no filme assistido.

**Materiais:**

Não apresenta.

**Procedimentos:**

- A partir da leitura prévia do texto *Professor Reflexivo: construindo uma crítica* (Pimenta, 2002), o professor deve considerar as perguntas a seguir:

1. Qual a sua concepção do que venha a ser “professor reflexivo”?
2. De que maneira a autora do texto procura definir o construto “professor reflexivo”?
3. Considerando o filme *O Substituto*, você descreveria o protagonista do filme, o professor de inglês Henry Barthes, como “reflexivo”? Por quê? Que cenas do filme podem ilustrar isso?
4. Que outros professores podem ser considerados reflexivos no filme? Por que? Quais cenas podem comprovar sua resposta?
5. A crítica desenvolvida por Pimenta (2002) em relação às reflexões até então realizadas sobre o conceito de professor reflexivo salienta a necessidade de a reflexão deixar de ser apenas um ato individual e alcançar dimensões mais públicas e éticas. Nesse sentido, consideremos a citação a seguir a fim de relacioná-la com o contexto educacional apresentado no filme *O Substituto*.

“Por um lado as finalidades educativas apresentam um discurso de preparar para a vida adulta com capacidade crítica em uma sociedade plural. Por outro, o trabalho docente e a vida da escola se estruturam para negar estas finalidades. É nesse paradoxo que os professores, para resistir às pressões que o contexto social e institucional exercem sobre eles, acabam reduzindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas internos da aula. A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas” (PIMENTA, 2002, p. 27-28).

Com base no exposto, como você vê o personagem Henry Barthes e a reflexão que ele realiza na escola representada no filme em relação à sua prática e à de seus colegas de trabalho (professores), bem como em relação aos seus alunos e ao contexto social mais amplo do qual a escola faz parte?

6. Em nosso curso o filme tem sido tomado como um gênero multimodal que por estar sendo aplicado à formação de professores pode funcionar como um instrumento deflagrador da prática crítico-reflexiva. Você concorda que o filme *O Substituto* estimulou a sua reflexão crítica? Por quê? De que maneira?

7. Você poderia mencionar algumas reflexões que você pôde exercitar durante a sessão de visionamento do filme *O Substituto*?

8. Há algum outro assunto que você gostaria de comentar? Qual?

## APÊNDICE 14

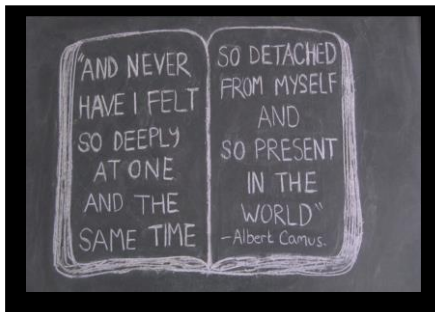
### ALGUMAS IMAGENS DO FILME *O SUBSTITUTO* ANALISADAS NO CURSO TEMÁTICO



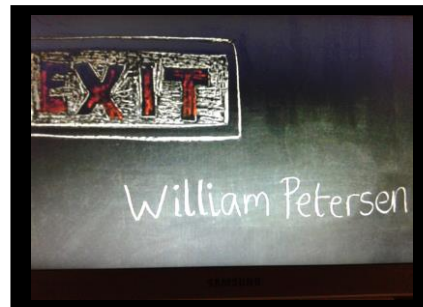
**Figura VI.** Cena Prof. Henry Barthes Refletindo



**Figura VII.** Cena Professora Falando de Si



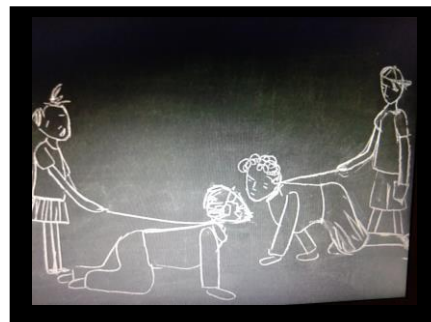
**Figura VIII.** Cena Livro Aberto



**Figura IX.** Cena "Saída" em Vermelho



**Figura X.** Cena "Relógio" em Vermelho



**Figura XI.** Cena Alunos Controlando Professores



**Figura XII.** Cena "Escola à Venda" em Vermelho



**Figura XIII.** Prof. Henry Barthes na Sala de Aula