

# ENSINO DE LÍNGUAS E PRÁTICAS REFLEXIVAS NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

## TEACHING LANGUAGES AND REFLECTIVE PRACTICES IN THE PERSPECTIVE OF APPLIED LINGUISTICS

Silvio Nunes da Silva Júnior 1

**Resumo:** Propomos, com esta discussão, uma reflexão sobre ensino de línguas baseado e práticas reflexivas na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, relacionando as diferentes vozes científicas com a formação do professor-pesquisador. A sala de aula de línguas, bem como de outros componentes do currículo da educação básica, vem passando por variados processos de resignificação. Estes processos assolam, também, campos do saber científico como a Educação e a Linguística Aplicada, principalmente no que concerne à necessidade de formar sujeitos reflexivos para uma sociedade emergente. Nesse sentido, defendemos a importância de uma formação de professor que não distancie os pressupostos teóricos dos práticos, visto que a prática pedagógica não é consequência de teorias, nem vice-versa. Propiciar momentos de auto-observação e auto-avaliação dos sujeitos como profissionais reflexivos se tornam, nesse contexto, ações estimuladoras para formar professores críticos e capazes de transformarem as suas salas de aula em espaços dialogais de aprendizagem e uso da linguagem.

**Palavras-chave:** Sala de Aula. Educação Básica. Formação de Professor.

**Abstract:** We propose, with this discussion, a reflection on teaching of languages based and reflexive practices in the transdisciplinary perspective of Applied Linguistics, relating the different scientific voices with the teacher-researcher formation. The language classroom, as well as other components of the basic education curriculum, has undergone different processes of re-signification. These processes also devastate fields of scientific knowledge such as Education and Applied Linguistics, especially in what concerns the need to form reflexive subjects for an emerging society. In this sense, we defend the importance of a teacher training that does not distance the theoretical presuppositions of the practical ones, since the pedagogical practice is not consequence of theories, nor vice versa. Providing moments of self-observation and self-evaluation of the subjects as reflective professionals become, in this context, stimulatory actions to train critical teachers and able to transform their classrooms into dialog spaces of learning and use of language.

**Keywords:** Classroom. Basic Education. Teacher Training.

## Considerações iniciais

Em *A Invenção do Cotidiano 1: Artes de fazer*, Michel de Certeau (2014), ao discutir “um lugar-comum”, considera que vivemos numa sociedade de formigas, a qual surgiu como consequência da submissão das massas ao enquadramento das racionalidades niveladoras. A compreensão de De Certeau (2014) acerca da sociedade pode parecer radical. No entanto, quando observamos a realidade educacional de que somos participantes ativos, torna-se evidente o nosso enquadramento em muitas dessas racionalidades niveladoras. Como exemplo concreto de tal pensamento, podemos mencionar os instrumentos de avaliação nacional de aprendizagem, simulados objetivos aplicados em escolas públicas e privadas dentre outros, que compartilham entre si o interesse quantitativo de apresentar números e percentuais, determinando, a partir disto, possíveis maneiras para alavancar os resultados obtidos, deixando de lado um conjunto significativo de questões subjetivas dos sujeitos que ensinam e que aprendem.

Ao se depararem com avaliações de aprendizagem objetivas, que querem, a princípio, testar uma lógica racional, os alunos são levados a questionar o porquê de estabelecermos práticas reflexivas em sala de aula, se na verdade as avaliações não atribuem espaço para que eles se posicionem e coloquem em prática as atitudes críticas que os professores, quando inseridos numa perspectiva processual de ensino, os estimulam a constituir no cotidiano escolar. Assim, será realmente correto adotarmos práticas reflexivas no ensino de línguas? Acreditamos que sim, por algumas razões:

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

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

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

## Caracterizações de Linguística Aplicada e ensino de línguas

Na atualidade, pensar o papel do linguista aplicado é mergulhar em um campo que passou e passa por variados processos de resignificação. A LA de hoje exige que nós, pesquisadores nela inseridos, tenhamos leveza de pensamento (Rojo, 2006) suficiente para estabelecer

olhares reflexivos acerca da teoria e da prática. Rojo (2006) pontua que a leveza de pensamento é necessária na LA atual, pois, ao ir de encontro com algumas teorias linguísticas, ela se insere numa privação sofrida, a qual a distância de outras vertentes da Linguística. Pensando de outra maneira, compreendemos que a LA continua inserida nos estudos da linguagem, no entanto, as diferenças se concebem do modo com que tratamos teoria e prática como termos indissociáveis, não entendendo uma como consequência da outra.

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

A LA como campo transdisciplinar do saber científico vem sendo um território significativo para a produção de conhecimento. Estudos no/do campo apresentam variados diálogos teóricos e metodológicos com variadas áreas de estudo, principalmente as ciências humanas, sociais e políticas, visto que a LA, com ênfase no ensino e aprendizagem -, bem como em outras dimensões -, tem fortes influências políticas (RAJAGOPALAN, 2013). Na pesquisa propriamente dita, observamos que tais diálogos teóricos não se estabelecem de qualquer forma. A LA preza, principalmente, pela reflexão crítica e a ética (MILLER, 2013).

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

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

Investigações sobre ensino e formação de professores de línguas vêm ganhando um considerado destaque na LA. Podemos justificar essa expansão pela necessária preocupação das pesquisas em discutir questões subjetivas que não podem ser identificadas em análises de produtos textuais e/ou em materiais didáticos. O estudo do sujeito da linguagem, atualmente, é o que insere a LA numa perspectiva ética e responsiva<sup>1</sup>. Sem pensar em objetividade, análises a partir de temas como identidade, crença e valor possuem caráter de ineditismo, não só pela teoria utilizada, mas, principalmente, pela cuidadosa delimitação de vertentes de pesquisa qualitativa, bem como do envolvimento do pesquisador com os dados gerados em contextos reais.

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

Diante disso, a pesquisa em LA não pressupõe, em pesquisas sobre a constituição do sujeito, identificar e apresentar discursivamente a totalidade de fenômenos subjetivos que ocorrem em

<sup>1</sup> Estamos tratando do sujeito que produz respostas ativas nas atividades de linguagem. Segundo Bakhtin (2003, p. 290), “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar”.

seu processo identitário, pois nenhuma pesquisa que zela por uma ética no discurso científico dará conta de tamanho objetivo que envolve uma série de questões próprias de cada sujeito na/da linguagem. Santos e Souto Maior (2013), ao refletirem sobre os discursos envolventes nas práticas retóricas de alunos de Letras, observam, no processo argumentativo, como os discursos que circulam pelos contextos de formação docente implicam na formação de professores ainda no período de formação inicial. Tal estudo não consegue, entretanto, dar conta de identificar numa totalidade os discursos exteriores que implicam nesse processo argumentativo e, por essa razão, se insere na perspectiva da LA na formação de professores.

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

O pesquisador da LA é um sujeito que problematiza as variadas questões estudadas a partir do uso da linguagem. No plano do ensino e aprendizagem, o linguista aplicado, considerando as diversas redes de vigilância (DE CERTEAU, 2014) determinadas por mecanismos de poder, atua como um sujeito tático, por ter a astúcia necessária para questionar e buscar subsídios para encontrar explicações para as suas principais inquietações. As táticas, conforme De Certeau (2014), são os movimentos dentro do território do inimigo, e a astúcia, adjetivação dada ao sujeito tático, é a prestidigitação relativa a tais movimentos.

Dialogando com Pennycook (2006, p. 77), o sujeito tático que investiga o ensino e a aprendizagem de línguas em pesquisa qualitativa pode se inserir na LA se tiver a “capacidade de avançar e de se relacionar com a mudança disciplinar em outros campos”. O avanço mencionado pelo autor é também dado pela autonomia do pesquisador da LA em levar a teoria a problematizar a prática e a prática a problematizar a teoria. Esse “vai-e-vem” teoria-prática mobiliza o objeto de pesquisa e o sujeito que o estuda. Em outros termos, cada estudo em LA expõe posições diferentes sobre determinado construto teórico e metodológico, implicando nos pensamentos que serão pontuados no contexto analítico referente à prática. Numa breve ilustração sobre tais posições, vemos que na LA atribui-se espaço, no que diz respeito à concepção de linguagem, para o dialogismo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) dentre outros; em perspectiva metodológica, a pesquisa-ação, à pesquisa de cunho etnográfico, colaborativa, etc.

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

[...] na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer fatos. Mas, à medida que os utilizamos, estudamo-los, dominamo-los, modificamo-los, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos da perspectiva dos fatos e permite que conceitos sejam comparados entre si e que alguns deles sejam modificados.

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

## Ensino e escola reflexivos

Como de conhecimento de muitos, a educação brasileira possui variadas raízes da tradição educacional europeia desde o período colonial, quando os Jesuítas adentraram nas terras brasileiras para ensinar normas e costumes religiosos e sociais próprios da cultura portuguesa. Tais práticas de ensino não se detinham numa vertente direcionada ao conhecimento intelectual, mas, mesmo que o direcionamento fosse exclusivo à transmissão de regras comportamentais e oratórias da coroa portuguesa são pertinentes partir dessa realidade por ela ter dado início ao que hoje denominamos por educação brasileira. Desde então, a educação escolar passou, assim como a LA, por variados processos de ressignificação de bases epistemológicas, tanto no que compete às suas finalidades intelectuais, como aos impactos sociais que o campo tem e objetiva ter.

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

Desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação. A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática<sup>2</sup> e de antever as suas temíveis consequências de exclusão social (op. cit, p. 9).

A velocidade da qual a autora menciona representa os processos de mudanças sociais emergentes. Concepções teóricas e metodologias de pesquisa em educação, que implicam em muitos outros campos de conhecimento, começaram, neste novo milênio, a se confrontarem, iniciando uma era demarcada pela reflexão consciente, começando pela formação do pesquisador e chegando a adensar nas salas de aula. O processo reflexivo nas práticas exercidas em sala de aula foi muito contestado por correntes teóricas que defendem o ensino sob o viés tradicionalista. No entanto, na defesa de uma nova racionalidade, tomando dimensão na virada que estava sendo dada, que, além de secular, foi milenar, pensamentos como os de Alarcão (2001) estimularam uma infinidade de pesquisas e, com um significativo impacto, contribuíram para o desenvolvimento de práticas de ensino mais democratizadas e focalizadas nos interesses e nas necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dewey (1933) assinala que é preciso estabelecer uma organização sistemática entre o que tentamos fazer e o que seguirá como consequência desses atos. Essa organização sistemática, em termos de pesquisa no ensino e aprendizagem de línguas, precisa tomar como base as dificuldades encontradas na prática escolar e seguir com as possíveis inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006) do professor em busca de bons resultados, uma vez que as dificuldades encontradas em na atividade pedagógica não podem ser resolvidas de imediato, assim como os acontecimentos de sala de aula comumente extrapolam qualquer possibilidade de previsão plena (SOUTO MAIOR, 2009). Para tanto, o contexto educacional precisa compartilhar o desejo de

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

Estimular atitudes reflexivas em um contexto educacional que não ampare as práticas pedagógicas dos professores nele inseridos é uma tarefa complexa. A escola reflexiva, na qual

<sup>2</sup> A autora, de origem portuguesa, ao tratar de literacia informática, leva-nos ao conceito de letramento digital.

pesquisas em LA atuam e auxiliam no processo de constante mudança, o ensino não comporta uma infinidade de “conteúdos” que precisam ser transmitidos aos alunos pelo professor de línguas, bem como de outros componentes do currículo. Esta e outras discussões defendem a constituição de práticas situadas que partam, essencialmente, de objetos de ensino adaptados às vivências dos alunos.

Zozzoli (2016) pontua que o ensino da língua carece de valorizar os “saberes não-valorizados”. Tais saberes se agregam às experiências dos alunos para além dos muros da escola, articulando-as às obrigаторiedades do currículo e, principalmente, às necessidades de aprendizagem, as quais poderão ser identificadas pela/na prática pedagógica do professor<sup>3</sup>.

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

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

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

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

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

Entretanto, não é qualquer sujeito, de qualquer lugar de fala, que terá tamanha astúcia para passar de um *status* estático e homogêneo para um espaço dialógico e heterogêneo de educação escolar. Voltamos a destacar a importância de uma formação de professor baseada na crítica e em abordagem sociocultural e reflexiva. Passamos, ao longo de séculos e milênios, por caminhos que hoje não pensamos em passar novamente. A sociedade exige de nós posturas e práticas reflexivas que nos atribuam vozes suficientes para ressignificar ações posteriores. Em linhas gerais, necessitamos sermos e formarmos professores-pesquisadores, uma vez que é pelo viés da pesquisa

3 Sondagens mediadas por instrumentos denominados pelo professor.

que nos constituímos como sujeitos ativos e táticos.

### Professor-pesquisador

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

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

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

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

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

Diante disso, ações como as de se auto-observar e se auto-avaliar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem contribuem para que os professores identifiquem as questões que precisam de aprimoramentos, o que se torna possível a partir da pesquisa e da articulação de seus saberes teóricos e práticos. No ponto de vista reflexivo que estamos defendendo neste estudo, pontuamos que a nova racionalidade - que foge da racionalidade niveladora da qual tratamos nas considerações iniciais - é representada significativamente pela adjetivação “pesquisador” que

sucedo o termo “professor”, pois a pesquisa retoma a reflexão, a crítica e, também, a ética.

### Considerações finais

Como um campo de saber crítico e transdisciplinar, a LA nos propicia espaço para o desenvolvimento de variadas reflexões sobre questões que a permeiam. Neste estudo, observamos que para discutir sobre a LA é necessário efetivar algumas articulações teóricas e metodológicas com variadas áreas de atuação, como a sociologia e a educação. Tais articulações são responsáveis pelas possibilidades de cruzar os muros da escola e da universidade em busca de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2009) para atuar responsivamente em contexto de ensino e aprendizagem, entendendo os citados processos como uma prática reflexiva e apta a múltiplos e contínuos olhares de pesquisadores e professores de língua materna e estrangeira.

A necessidade de uma nova racionalidade para se pensar ensino, aprendizagem e formação docente surgiu como uma significativa complementação para as abordagens da LA que já vinham se concebendo, o que serviu como um importante impulso para firmar os argumentos que estavam e estão sendo estabelecidos. Nesse sentido, ser professor-pesquisador de LA é compreender o ensino como prática social e reflexiva, não se contentando com o já posto e buscando cada vez mais subsídios para desenvolver práticas reflexivas para a formação de sujeitos cientes de seus papéis nas atividades sociais.

### Referências

- ALARCÃO, I (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, L. M. T. R; NUNES, T. A. Sujeitos em (trans)formação e (trans)formação de sujeitos: (re) pensando algumas questões sobre ensino, aprendizagem e letramentos. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 251-274.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DEWEY, J. **How we think**. New York: Dover Publications Inc, 1933.
- FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A (Orgs.) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011, p 137-157.
- GARCIA, V. C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?** Apostila, 2007.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Tradução T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LIMA, S. M. S. **Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do aluno autor em atividades de letramento**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência a reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.
- MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada e modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-162.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

SANTOS, L. F; SOUTO MAIOR, R. Discursos envolventes na prática retórica de alunos de Letras: argumentando sobre a formação docente. In: GERHARDT, A. F. L. M (Org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 275-297.

SILVA, I. G. **A construção identitária em movimentos interlocutivos entre orientações da professora e respostas dos alunos nas atividades de produção de texto do 1º ano do ensino médio**. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SIMIONE, M. H. L. **Planejamento reflexivo: estudo sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas estaduais de Salvador e região metropolitana**. 2006. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de Ethos e os Discursos Envolventes no Ensino de Língua Portuguesa em Contexto de Pesquisa-ação**. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Uma investigación metodológica. In: RÍO, P; ALVAREZ, A (Org.) *Obras escogidas*. Vol. I: **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1991 [1927].

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

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

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

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

Recebido em 21 de dezembro de 2018.  
Aceito em 10 de junho de 2019.