

DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES (EM FORMAÇÃO) EM UMA REUNIÃO PEDAGÓGICA

Marlene de Almeida Augusto de Souza¹

RESUMO: Este estudo discute os encaminhamentos adotados pela supervisora-pesquisadora durante uma reunião pedagógica visando o desenvolvimento da reflexividade dos professores (em formação) de um curso de inglês para a comunidade. A análise é feita com base em pesquisas sobre letramento crítico que afirmam que a reflexividade consiste na identificação dos nossos próprios pressupostos e na análise das consequências em adotá-los. É uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativo, cujos instrumentos de levantamento de dados são gravações em áudio e notas de campo feitas durante uma reunião. A partir da análise constatou-se que as perguntas feitas pela supervisora-pesquisadora contribuíram para que os professores (em formação) refletissem criticamente sobre novos caminhos nas suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: letramento crítico; reflexividade; professor (em formação)

ABSTRACT: This research studies the way the supervisor-researcher conducted a pedagogical meeting to develop the reflexivity of the (preservice) teachers of an English course to the community. The analysis is based on critical literacy researches that argue that reflexivity consists of identifying our beliefs and analyzing the consequences of adopting them. The instruments of data collection used in this qualitative-interpretative research are audio recordings and field notes taken during a meeting. From the analysis it was possible to identify that the questions asked by the supervisor-researcher helped the (preservice) teachers reflect critically on new pedagogical practices.

Keywords: critical literacy; reflexivity; (preservice) teachers

¹ Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe. Tem pesquisas nas áreas de formação (continuada) de professores; letramento crítico; questões globais e locais no processo de ensino e aprendizagem de línguas; ensino de inglês em escolas públicas.

INTRODUÇÃO

Algumas ideias relacionadas ao ensino de línguas, como, por exemplo, a organização de um curso de línguas e a avaliação e promoção dos alunos, parecem estar tão cristalizadas que podem dificultar uma análise mais crítica por parte de professores (em formação). Ou seja, normalmente as discussões sobre esses temas apontam sempre para as mesmas direções, como se não houvesse alternativas. Em um processo de formação (continuada) de professores é necessário, portanto, criar condições para que os professores (em formação) reflitam criticamente² sobre questões como essas entendendo o porquê de escolherem determinados caminhos e identificando outros caminhos possíveis.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é discutir os encaminhamentos adotados pela supervisora-pesquisadora durante uma reunião pedagógica visando o desenvolvimento da reflexividade dos professores (em formação) de um curso de inglês para a comunidade.

CONSIDERANDO A REUNIÃO PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO (CONTINUADA)

O contexto de pesquisa apresentado neste artigo é um curso de inglês que faz parte de um projeto de extensão voltado para o ensino de línguas – inglês, francês e espanhol – oferecido em uma universidade pública federal desde 2011. São dois os objetivos principais deste projeto. Um deles é o de oferecer cursos de línguas a preços acessíveis aos moradores dos bairros ou cidades próximos à Universidade. Ao mesmo tempo, pretende oferecer experiência profissional, acadêmica e científica aos alunos dos Cursos de Licenciatura em Letras semelhante à realidade onde atuarão. Para isso, esses alunos ministram as aulas e são acompanhados por supervisores, professores do Departamento de Letras Estrangeiras, cujo papel principal é, durante reuniões semanais, orientar os alunos na elaboração de aulas e nas reflexões sobre os encaminhamentos em sala de aula. Pretende-se, assim, criar condições para a expansão de experiências metodológicas e reflexões acerca da prática docente.

2 O conceito de crítica adotado neste trabalho está baseado nas discussões de autores como Cervetti; Pardales e Damico 2001; Lankshear e Knobel 2003; Menezes De Souza e Andreotti, 2008; Menezes De Souza e Monte Mór, 2006 e será desenvolvido com mais detalhes no decorrer do artigo.

Na época desta pesquisa, dentre os participantes do projeto, havia oito alunos do curso de Letras denominados aqui professores em formação, além de dois alunos já formados, e, por isso, é utilizado o termo professor para se referir a eles.

Considera-se aqui que as reuniões pedagógicas são, além dos cursos de Letras, um espaço de formação de professores de línguas. Isso porque, durante tais reuniões, a supervisora-pesquisadora analisa junto com os professores as suas práticas pedagógicas a partir de teorias da área de ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. Por esse motivo, a expressão formação (continuada) de professores é utilizada neste artigo. A palavra *continuada* está entre parênteses, tendo em vista que as discussões apresentadas neste artigo se referem tanto à formação inicial dos professores que ainda não concluíram o curso de Letras quanto à formação continuada de professores.

ENTENDENDO A FORMAÇÃO CRÍTICA COMO DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE

Neste trabalho, a postura crítica é associada à leitura no seu sentido mais amplo, envolvendo os mais diferentes tipos de texto verbal, não verbal e/ou multimodal presentes no cotidiano. Inicialmente, discuto algumas questões que envolvem o conceito de leitura, para, em seguida, relacioná-las à crítica.

Leitura aqui não é entendida como sendo a busca por identificar os sentidos dados pelo autor ou produtor de um texto. Pelo contrário, de acordo com pesquisadores como Cervetti; Pardales e Damico (2001); Lankshear e Knobel (2003); Luke e Freebody (1997); Ward, Beach e Mirseitova (2004), os sentidos são construídos pelos interlocutores nas relações. Sendo assim, não há mais, de um lado o papel de emissor, autor e de outro de receptor, leitor, há sim produtores, ou seja, em um processo de interação nenhum participante exerce o papel passivo, ambos produzem sentidos. Nessa perspectiva, o sentido atribuído a todas as informações que nos rodeiam é resultante de relações que estabelecemos com os conhecimentos adquiridos em um determinado contexto social, histórico e de relações de poder. Não se trata, portanto, de dizer que o sentido atribuído é resultado da intenção de um autor.

Para construir sentidos, usamos *lentes* (MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI 2008) que são os conhecimentos adquiridos nos mais diferentes contextos e nas interações estabelecidas nas complexas redes às quais todos nós pertencemos – família, educação, trabalho, cultura, mídia, religião, dentre outras. Tais lentes determinam o olhar que lançaremos em relação a nós mesmos e em relação aos outros, ao mundo. Isso acontece porque tais significados são construídos a partir de práticas linguísticas, que, segundo Pennycook (2010), por não se restringirem ao sistema, mas também por incluírem pessoas e lugares, não podem ser separadas dos falantes e lugares, das histórias, culturas, ideologias, ou seja, são locais. Por esse motivo, tendemos a identificar algumas ideias e valores como sendo os únicos certos e verdadeiros, já que as pessoas que nos rodeiam pensam e acreditam nessas mesmas ideias e nesses valores. Além disso, há uma tendência em considerá-los como sendo neutros, objetivos, legítimos.

Não se quer dizer com isso que não haja uma verdade ou que uma determinada verdade seja mais certa do que outras. Há sim verdades contextuais, adotadas por determinadas pessoas, em um determinado tempo e espaço, e que, ao serem deslocadas para outro contexto, perdem o seu valor de verdade, podendo ser julgadas como sendo falsas e/ou erradas.

Se as leituras e as verdades são contextuais, é importante buscarmos constantemente entender sobre quais bases estão sendo construídas nossas próprias leituras e verdades, além de identificar outras leituras e verdades possíveis. Relacionado a essa questão, pesquisadores que discutem sobre o letramento crítico (CERVETTI, PARDALES e DAMICO, 2001; LANKSHEAR e KNOBEL, 2003; MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI, 2008) trazem muitas contribuições.

Em uma perspectiva tradicional, ser crítico significa identificar no texto as intenções implícitas e/ou explícitas do autor. Acredita-se que o objetivo do autor de um texto seja o de convencer o outro a assumir as crenças e os comportamentos determinados por uma classe dominante. Nesse caso, cabe àqueles que desenvolveram o senso crítico, identificarem tais intenções e rejeitá-las, porque, ao assumi-las, a pessoa está sendo manipulada e se tornando submissa, alienada e incapaz de provocar mudanças sociais, que favoreçam principalmente os mais carentes econômica, social e culturalmente.

Por outro lado, nas pesquisas sobre letramento, ser crítico significa ser reflexivo, entender como a realidade e os sentidos dos textos são construídos pelos

interlocutores. Ou seja, ser crítico pressupõe entender as bases, as raízes a partir das quais um determinado grupo de pessoas passou a adotar alguns comportamentos, algumas ideias. Não há a intenção de se classificar um fato como sendo certo ou errado, verdadeiro ou falso. Há sim, uma busca por avaliar as consequências ao se assumir uma ou outra leitura, uma ou outra verdade (LUKE e FREEBODY 1997; MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI, 2008; MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006).

Considerar essas questões no caso da formação (continuada) de professores significa criar condições para os professores (em formação) reconhecerem que as suas escolhas de materiais didáticos, do tipo de organização de um curso de línguas ou de justificativas para aprovar ou reprovar um aluno, por exemplo, são resultantes de construções sociais, de ideias compartilhadas pelo grupo a que pertencem. Por esse motivo, eles precisam reconhecer que há muitas outras opções além daquela escolhida por eles. Além disso, as suas escolhas estarão refletidas em suas próprias práticas pedagógicas (atividades desenvolvidas com os alunos, interação professor-aluno e aluno-aluno, assuntos ensinados, dentre outros) e determinarão o tipo de aluno que está sendo formado.

BUSCANDO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA BASEADA NA REFLEXIVIDADE

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio de gravação em áudio e notas de campo durante a primeira reunião semanal realizada entre a supervisora-pesquisadora e os professores (em formação). Foram discutidos três temas durante esta reunião: a troca de livro didático, a organização do curso e a promoção dos alunos.

Como discutido anteriormente, os sentidos sobre as informações que nos rodeiam são construídos a partir das relações com outros membros dos grupos a que pertencemos. Por esse motivo, tendemos a achar que só é possível ver e entender as coisas da forma como já estamos acostumados. Partindo desse pressuposto, conceitos relacionados ao processo de ensino de aprendizagem de língua estrangeira, tais como papel do professor, do aluno, do livro didático; objetivo de ensinar e aprender uma língua estrangeira; organização de um curso de línguas, variam de grupo para grupo e refletem as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o tipo de aluno que está sendo formado.

Para que o professor (em formação) não faça suas escolhas sem efetivamente perceber porque está escolhendo um determinado caminho ou não justifique com frases do tipo “*Se eu aprendi desse jeito, vai dar certo com meus alunos*”, é preciso que ele reconheça a necessidade de constantemente avaliar criticamente suas práticas pedagógicas. Como explicado anteriormente, essa postura crítica pressupõe identificar as origens das nossas escolhas, reconhecer outras escolhas possíveis, avaliar as consequências de se adotar uma ou outra perspectiva. Nesse caso, o papel dos formadores de professores, e, no caso específico deste trabalho, do supervisor, é o de criar condições para que os professores (em formação) desenvolvam essa reflexividade.

Nesta pesquisa, com o intuito de desenvolver essa reflexividade dos professores (em formação), a supervisora-pesquisadora conduziu a reunião a partir de perguntas que foram sendo formuladas na medida em que os professores (em formação) falavam sobre suas dúvidas quanto à troca de livro didático, à organização do curso e à promoção dos alunos.

Com base nas discussões da primeira reunião, cujo tema principal foi concluir o mais rapidamente um livro didático e dar início a outro, foi possível identificar o sentido que eles atribuem para, pelo menos, dois aspectos no processo de ensino e aprendizagem: (1) papel do livro didático e (2) organização do curso de inglês para a comunidade. As falas abaixo deram início à reunião:

Prof1: E aí, vocês já terminaram o livro?

Prof2: Eu ainda não.

Prof3: Também não.

Prof1: Mas precisamos terminar, já estamos atrasados.

Prof3: Pois é, mas não estou conseguindo.

Prof1: Realmente... Tá difícil.

A partir desses comentários, identifiquei pelo menos duas preocupações. A primeira delas diz respeito à conclusão do livro – “[...] vocês já terminaram o livro? [...] Mas precisamos terminar, já estamos atrasados.” e a outra, sobre a dificuldade em fazê-lo – “[...] mas não estou conseguindo. [...] Tá difícil”. As informações presentes nessas falas não foram suficientes para que a supervisora-pesquisadora entendesse quais eram os motivos que justificavam a necessidade de concluir / trocar o livro, bem como quais eram as dificuldades mencionadas pelos professores (em formação).

A minha experiência de vinte anos como professora e o fato de eu fazer parte da mesma comunidade interpretativa (professores de inglês) me permitiam imaginar as ideias presentes nessas falas para explicar os motivos, tais como: concluir o livro por razões burocráticas, o plano de curso determina o tempo a ser utilizado com cada unidade e livro; dificuldade em aplicar todas as atividades previstas no livro no tempo de aula e ainda acrescentar atividades para os alunos praticarem mais. No entanto, tendo em vista que essas ideias não foram colocadas explicitamente pelos professores (em formação) e, tendo em vista a necessidade de fazer com que eles mesmos identificassem os significados de suas falas, a supervisora-pesquisadora começou a participar da conversa fazendo três perguntas:

Supervisora-pesquisadora:
Mas, por que vocês precisam terminar (o livro)?
Mas...vocês estão atrasados com o quê? Em relação a quê?
Por que tá difícil... (terminar o livro)?

Em um primeiro momento, os professores (em formação) ficaram em silêncio e com um olhar que parecia indicar que aquelas respostas eram muito óbvias, e que, de alguma forma, eu devesse saber. Em seguida, vários deles começaram a responder juntos:

Prof4: Os alunos têm **dificuldade**.
Prof1: É, eles não conseguem acompanhar.
Prof4: Eles ficam perdidos. Dizem que não entenderam direito e que a gente já passou pra outro assunto.
Prof5: É, num dá pra **aprofundar** o assunto. Eles precisam de muito exercício.
Prof1: Pois é, se a gente passa muito rápido, eles não **dominam** o assunto.
Prof2: Mas o curso tá organizado em **básico, intermediário e avançado**. Os alunos já estão no penúltimo semestre e ainda não viram o livro avançado. Eles estão reclamando.
(grifos da pesquisadora)

Essas falas demonstram que os professores (em formação) estão mais preocupados em justificar a dificuldade em terminar o livro (cinco das seis falas) do que em explicar a necessidade em terminar o livro (a última fala). O único comentário que explica o porquê de precisar terminar o livro está baseado na organização do curso em níveis – básico, intermediário e avançado. As falas dos

professores (em formação) 1, 4 e 5 explicam a dificuldade em terminar o livro – necessidade de domínio e aprofundamento do conteúdo.

As ideias presentes em ambas as justificativas indicam quais os conceitos adotados pelos professores quanto ao que seja ensinar e aprender língua estrangeira. Há indicações de uma perspectiva tradicional, a mesma adotada também pela maioria dos cursos línguas e também dos livros didáticos. Nessa perspectiva, livros e cursos são organizados em níveis, a saber, básico, intermediário, avançado. Ou seja, os conteúdos linguísticos – vocabulário, sintaxe, pronúncia – são distribuídos de acordo com o seu nível de dificuldade, do mais fácil para o mais difícil. Sendo assim, inicialmente, no nível básico, o assunto é introduzido como se o aluno não tivesse nenhum tipo de conhecimento da língua. No nível seguinte – o intermediário – o aluno já está preparado para aprender palavras e estruturas consideradas mais difíceis. E, finalmente, no nível avançado, presume-se que o aluno já tenha adquirido muito conhecimento sintático e semântico, ele pode aprender vocabulários e estruturas mais complexas.

Essa proposta de organização de curso de línguas em níveis pode ser classificada como tendo por base uma visão tradicional de ensino-aprendizagem, de construção convencional de conhecimento, conforme discute Morin (2005). Em uma perspectiva convencional, o conhecimento é resultado de dois aspectos, a saber: redução e gradação. No aspecto que envolve a redução, o conhecimento é ensinado inicialmente a partir das partes, das unidades, ou seja, é reduzido para depois se chegar ao todo. Com relação à gradação, parte-se do princípio de que o ensino e o aprendizado devem começar pelas informações mais simples, e só depois, devem ser apresentadas aquelas que são consideradas mais complexas.

No entanto, conforme Morin (2005, p. 85), ensinar seguindo esse princípio não é possível, já que “um todo é mais do que a soma das partes que o constitui [...] o todo é então menor que a soma das partes”. Trata-se do que o autor chama de pensamento simplificador, que, ao fragmentar determinado conhecimento, isola as partes e oculta possíveis relações. Além disso, os conhecimentos são selecionados de acordo com o que se considera significativo e os hierarquiza, estabelecendo uma ordem, uma sequência. Essa ideia de organização de curso também é compartilhada pelos professores (em formação) participantes desta pesquisa – “Mas o curso tá organizado em **básico, intermediário e avançado.**”.

Entender, portanto, o aprendizado como resultado de *redução* e *gradação*, em que as informações são distribuídas entre os níveis básico, intermediário e avançado trata-se de um sentido construído socialmente, por um determinado grupo. A definição das partes que devem ser ensinadas em uma determinada sequência é totalmente aleatória e depende do que os professores entendem como sendo necessário e mais simples ou mais complexo. A maioria dos livros de inglês, por exemplo, apresenta na primeira unidade o verbo *To be*, enquanto há livros que apresentam outros verbos, justificando a dificuldade em ensinar nas primeiras aulas um verbo irregular.

Além disso, a organização de um curso em níveis, também prevê que a passagem de um nível para outro só é possível depois que o aluno aprofunda e domina um determinado leque de conhecimentos. E os professores (em formação) também demonstram estar preocupados com esta questão: “num dá pra **aprofundar** o assunto. [...]” e “[...] se a gente passa muito rápido eles não **dominam** o assunto.”

Se considerarmos dois dos catorze significados apresentados no dicionário Houaiss e Villar (2001) para o termo *domínio*, temos: *conhecimento seguro e profundo [...]* e *objeto privilegiado de estudo; especialidade; pertença [...]*. No entanto, em pesquisas como as apresentadas em Brasil (1998), Perrenoud (2004), Vygotsky (1999) o aprendizado é um processo contínuo. Por esse motivo, é incoerente esperar que o aluno “[...] domine o assunto” ou adquira um “*conhecimento profundo*”, já que um determinado assunto pode e deve ser retomado em outros momentos do processo de ensino e aprendizado para ser (re)visto e aprofundado.

De acordo com as discussões apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 54), alguns aspectos devem ser considerados na construção de aprendizagem do aluno:

Dentre esses aspectos, destaca-se, inicialmente, como fundamental diagnosticar os conhecimentos que os alunos trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos.

Com base nesse excerto, é possível afirmar que não há conhecimentos mais ou menos complexos, mas abordagens que variam de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos. Não se trata, portanto, de apresentar um conteúdo até esgotá-lo, até ser *dominado* pelos alunos, mas apresentá-los e retomá-los em diferentes momentos, abordando diferentes aspectos, em diferentes situações.

A partir dessas discussões, os professores (em formação) começaram a levantar outras questões, como podem ser observadas no quadro abaixo:

Prof3: Mas qual é mesmo o **objetivo**?

Prof1: Eu não conheço o plano do curso. Num sei o que os alunos precisam aprender.

Prof4: Eu também não conheço (plano do curso), mas sempre imaginei que fosse igual dos **cursinhos de inglês**.

Essas falas dos professores (em formação) apontam tentativas para relacionar as discussões sobre construir o conhecimento a partir da redução, gradação e do total domínio e a busca por alternativas. Eles deduzem que a resposta possa ser encontrada com base no objetivo do curso. No entanto, há professores que assumem não saber qual é o objetivo, caso de prof1 e prof4 e ainda o considera semelhante ao objetivo de *cursinhos de inglês*.

Por outro lado, alguns professores procuram relacionar as ideias discutidas aos conteúdos dos livros. Para isso, eles abriram o livro que estava sendo utilizado e o que estava previsto para o nível seguinte e começaram a discutir a forma como poderiam fazer a passagem de um livro para outro:

Prof1: Acho que podemos apressar e terminar este livro.

Prof2: É mesmo. Inclusive a gente pode deixar de dar as últimas unidades.

Prof1: Como assim?

Prof3: Vamos pular essas unidades?

Prof2: Isso. Os assuntos das últimas unidades são abordados na unidade 4 e 5, por exemplo. É a questão do *modal verb*, eles vão ver neste outro livro.

Prof5: Acho que pode ser uma boa ideia.

Prof2: Pode deixar, eu dou uma olhada nas unidades que a gente pode pular.

Nesse momento, a preocupação era a de tentar relacionar as ideias discutidas – a não necessidade de um domínio imediato de um assunto; a importância de ver e rever os tópicos – com a preocupação inicial em concluir um livro para os alunos passarem para o nível seguinte sem ficarem ‘perdidos’, com dúvidas. Com base nessas falas, é possível afirmar que os professores (em formação) estão entendendo a urgência e o motivo para justificar a troca de um livro de forma diferente. Se antes das perguntas da supervisora-pesquisadora, a possibilidade de troca de livro era inviável já que os alunos teriam que dominar/aprofundar os conhecimentos, nesse momento, os professores (em formação) consideram a possibilidade de “(...) apressar e terminar este livro”; “(...) deixar de dar as últimas unidades”. Diante dessa proposta, há basicamente dois tipos de reação. Alguns professores têm dúvidas quanto a este encaminhamento e se demonstram inseguros: “Como assim?”; “Vamos pular essas unidades?”.

Por outro lado, o prof2, enquanto folheia os livros, explica que os assuntos a serem tratados nos últimos capítulos do livro que estão usando, serão abordados no outro livro e ainda especifica as unidades (4 e 5). É possível relacionar a proposta feita pelo prof2 para o processo de ensino e aprendizagem de inglês às imagens de escada e espiral sugeridas por Monte Mór (2007). Em uma visão tradicional ensinar e aprender pode ser associado ao ato de subir uma escada, já que a transposição de um degrau para o outro pressupõe passar por cada um dos degraus. O mesmo aconteceria quando se está ensinando/aprendendo uma língua, ou seja, só se passa para o degrau/conhecimento seguinte após passar, dominar o degrau/conhecimento anterior. Em outra perspectiva, a imagem da escada é substituída pelo espiral, em que os conteúdos são vistos e revistos nos diferentes momentos dando ao aluno a oportunidade de aprender, retomar, ampliar, aprofundar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que o meu papel durante a reunião em que os professores (em formação) apresentavam suas dúvidas, angústias, preocupações, não era o de dar uma resposta pronta, apontando exatamente o caminho que eles deveriam escolher por dois motivos. Um dos motivos diz respeito ao fato de que apresentar um caminho poderia ser entendido como sendo um dogma a ser obedecido e

seguido, pois, pelo senso comum, qualquer pessoa que esteja em posição superior, no caso da situação descrita a supervisora-pesquisadora, “sabe tudo”.

O outro motivo se refere à minha opção para o tipo de encaminhamento escolhido para aquela reunião, qual seja a de criar espaço, através de perguntas, para que os professores (em formação) identificassem a base sobre a qual suas práticas pedagógicas estavam sustentadas. Ao apresentar as perguntas, eu não estava esperando dos professores (em formação) respostas claras, objetivas, imediatas, como aquelas apresentadas em questionários. Não esperava também que eles mudassem seu jeito de pensar e agir em relação aos temas discutidos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A minha pretensão era de provocar um desconforto nos professores (em formação) fazendo com que eles duvidassem, questionassem, ao menos naquele instante, as ideias apresentadas, defendidas por eles. As perguntas serviriam, portanto, como elemento para desnaturalizar uma ideia tida como natural. Pelos dados apresentados, é possível perceber que os professores (em formação) começam a questionar não só as ideias apresentadas por eles (não concluir o livro porque os livros precisariam dominar o conteúdo), como também os conceitos apresentados pela supervisora-pesquisadora (não esgotar a abordagem de um conteúdo). Esses questionamentos podem ser observados na tentativa de um dos professores em apresentar uma possível solução para conciliar as necessidades deles (urgência na troca de livro) e as ‘novas’ teorias (conhecimento desenvolvido em espiral).

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**, 2001. *Reading Online*, 4(9). Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 14 jul. 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Changing knowledge and classroom learning**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the Social Practices of Reading. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter (Eds.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Nova Jersey: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T.; ANDREOTTI, Vanessa. **Learning to Read the world through other eyes**. Derby: Global Education, 2008.

MENEZES DE SOUZA, Lynn M. T.; MONTE MÓR, Walkyria. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p.85-124. v. 1. In: Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação. (Org.). **Orientações Curriculares para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**.

MONTE MÓR, Walkyria. **Ensino de línguas estrangeiras e educação**. Disciplina de pós-graduação, agosto-novembro 2007. Notas de aula.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Nova York: Taylor & Francis, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARD, Angela; ANN BEACH, Sara; MIRSEITOVA, Sapargui. **Teacher's Understandings of Critical Literacy: An exploratory International Study**. International Reading Association, Thinking Classroom. v. 5, n. 3, p. 15-22, 2004.

