
(TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA: DUAS NARRATIVAS, MÚLTIPLAS HISTÓRIAS

Bruna Quartarolo Vargas *
Victória Alves Lopes Guarilha **

Resumo: Este texto configura-se como um relato de experiências que tem por objetivo narrar dois percursos de formação profissional. A partir de considerações construídas baseadas nos preceitos elencados pela Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001), destacamos a necessidade de se explorar a língua em contextos sociais, considerando a “complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2006b, p. 19), balizadas na ideia de prática de linguagem como “aquilo que acontece através da linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 12). Por meio de narrativas, “forma primordial pela qual a experiência humana é tornada significativa” (POLKINHORNE, 1988, p. 1), histórias se entrelaçam e se complementam, revelando a reconstrução identitária das professoras em constante (trans)formação.

Palavras-chave: Relato de experiência. Linguística Aplicada Crítica. Reflexão Crítica. Narrativas. Formação de professoras.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2001, p.39)

Introdução

Quando refletimos sobre pensamento crítico, usualmente associamos a ideia de rigor (com distanciamento subjetivo e objetividade) para a análise e solução de problemas ou compreensão de textos (como passo a passo para a análise crítica - PENNYCOOK, 2001). Há ainda quem interprete a criticidade como implicância ou valor de julgamento, definições que não se aplicam na área de investigação da Linguística Aplicada (LA), uma vez que nesta vertente, o pensar crítico é compreendido como necessário para compreender pontos de vista, buscando na inter/transdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) as nuances de criticidade para análises mais fundamentadas e aprofundadas do assunto investigado. Assim como Monte Mór (2013), compreendemos o pensar crítico como

percepção social, de construção de sentidos, do reconhecimento de outras formas de construção de conhecimento [...], de promoção de agência e de cidadania ativa, dentre outras habilidades que despontam e se fazem conhecidas (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

* Professora de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutoranda no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** Aluna de Graduação do Curso de Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Juiz de Fora



Para embasar pesquisas em LA que propõem a reflexão crítica, podemos recorrer à Linguística Aplicada Crítica (LAC – PENNYCOOK, 2001), cujo elemento central configura-se na necessidade de se explorar a língua em contextos sociais, indo além de simples correlações entre língua e sociedade, pois de forma mais detalhada, levanta questões de poder, disparidade, desejo, diferença e resistência, bem como a compreensão histórica de como as relações se tornam como são. Ainda conforme Pennycook (2001), a criticidade pode ser compreendida como consciência (ética) dos limites do conhecimento a necessidade da manutenção do senso de humildade e consciência da necessidade de constante autorreflexão. Nesse sentido, a perspectiva da reflexão e da (auto)análise crítica são tópicos de constantes estudos no campo de investigação sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas. Vertentes de destaque em estudos na LA e na LAC compreendem a linguagem não só como forma de prática social, mas também como objeto de estudo (cf. CELANI, 2001; LEFFA, 2001; BARBARA & RAMOS, 2003; PAIVA, 2003; BARCELOS, 2006; BARCELOS & COELHO, 2007; BLATYTA, 2008; SILVA, 2008; SZUNDY & BÁRBARA, 2013; MOITA LOPES, 1996, 2013; OLIVEIRA & BOER, 2018; SILVA, ANDRADE & FILHO, 2015; MARTINS *et. al.*, 2019).

Corroborando o que afirma Lucena (2015), pensamos que para elucidar as experiências de ensinar e aprender línguas, faz-se necessário discutir, pelo ponto de vista dos participantes, a “complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2006b, p. 19). Balizadas então na ideia de prática de linguagem como “aquilo que acontece através da linguagem” (PENNYCOOK, 2010, p. 12), ponderando acerca da localidade e dos contextos políticos, partimos do pressuposto de que a “teoria da prática” (*Idem*, 2010, p. 13), ou seja, a teoria que surge a partir da prática, aplicada em contextos escolares, pode nos auxiliar na compreensão de “como usamos a linguagem do modo como usamos” (*Idem*, 2010, p.22).

Neste capítulo, buscaremos dar nossa contribuição a partir de duas narrativas, nas quais relataremos nossa caminhada de (trans)formação profissional, considerando que contar histórias sobre eventos passados é tanto uma “atividade humana universal” (RIESSMAN, 1993, p. 3, *apud* BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014, 2014) quanto “uma forma primordial pela qual a experiência humana é tornada significativa” (POLKINHORNE, 1988, p. 1), neste caso, por meio da linguagem escrita. Consideramos que as narrativas se tornaram “tanto uma forma legítima de pensamento e escrita em pesquisa como o ponto focal de uma variedade de abordagens cujo mote é a pesquisa narrativa” (BARKHUIZEN, BENSON & CHIK, 2014, p. 1), e que a maior contribuição da pesquisa narrativa se dá a partir de

seu foco acerca de como as pessoas utilizam histórias para fazerem sentido de suas experiências em áreas de pesquisa nas quais é importante compreender os fenômenos a partir das perspectivas daqueles que os experimentam (LIEBLICH *et al.*, 1998, p.7).

Somamos ainda à justificativa anterior o fato de que



você pode se interessar por pesquisa narrativa porque esta é uma forma profunda de conduzir uma pesquisa: ela te leva para fora de casa ou do escritório até o mundo real dos professores, alunos e para as histórias que eles têm a contar. (BARKHUIZEN, BENSON & CHIK 2014, p. 3)

Narrativa 1: (Trans)formação de uma professora de língua inglesa em serviço

Minha história com a língua inglesa começou ainda na infância, quando recebi em família, minhas primeiras aulas no idioma. Influenciada por uma tia, então recém-formada em Letras Português-Inglês, a todo momento eu era exposta à músicas e filmes em inglês. Com isso, meu interesse pela língua aumentou e percebi que tinha muita afinidade e facilidade para aprender. Durante minha vida escolar essa facilidade com as línguas se confirmou, e assim que terminei o Ensino Médio, juntamente com um curso livre de inglês, já comecei a lecionar em um cursinho no bairro onde morava, na cidade do Rio de Janeiro. Com esse histórico, não foi difícil escolher meu curso de graduação! Optei por cursar Letras (Português-Inglês e suas respectivas literaturas) e de lá para cá, nunca mais parei de aprender, lecionar e estudar o idioma.

Ao parar para refletir sobre o que escrever neste capítulo, refiz mentalmente toda a minha trajetória de formação profissional e acadêmica, e me dei conta de que, durante minha constante formação profissional, minha história se cruzou com tantas outras que me ajudaram a ser a professora que sou hoje. Família, alunos e seus familiares, coordenadores, chefes, professores, enfim, todos com quem troquei informações ao longo desse período, deixaram suas marcas. Nesse sentido, se consideramos nossas histórias de vida por uma perspectiva crítica pessoal, são diversas as criticidades que nos moldam e (trans)formam, especialmente se compreendemos que a formação do professor de língua estrangeira pode ser percebida com

olhos de quem acredita na colaboração, na interação reagent e positiva daqueles que dizem o que querem dizer, mas também ouvem o que é dito – daqueles que partilham conhecimentos e concorrem mais do que para a aquisição de uma língua, para o desenvolvimento humano (LONGARAY, 2018, p.10).

Posso afirmar que comecei a entender a necessidade de reflexões críticas tardiamente, no momento em que, já formada, me preparava para a seleção do curso de mestrado em Linguística Aplicada. Foi no momento de iniciar a escrita do projeto de pesquisa que me dei conta da necessidade da reflexão acerca do que é ser professor de inglês e do que é necessário ser/tornar-se nesse processo. Assim, pensando nessas inquietações, desenvolvi o projeto, que se transformou na minha dissertação (VARGAS, 2011). A pesquisa se construiu a partir da minha experiência pessoal e profissional até aquele momento, uma vez que já havia trabalhado em diversos cursos de inglês e pude ter a oportunidade de conviver com os vários profissionais, desde aqueles que tinham uma formação acadêmica para lecionar, até aqueles que davam aulas devido ao fato de dominarem o idioma, mas que não



pretendiam seguir carreira na área. Estas características despertaram minha curiosidade em relação ao que os professores pensavam a respeito da profissão e de si mesmos, e de que forma a sua formação acadêmica na área (se houvesse) poderia ser um fator influenciador em sua prática profissional, considerando que a reflexão crítica acerca da prática poderia também ser diferenciada de acordo com a formação e perspectiva de cada professor, em cada contexto de atuação.

Assim, por meio da investigação do discurso dos professores participantes da pesquisa, busquei compreender como eles entendiam seus processos de formação e prática profissional, com o objetivo de identificar, interpretar e discutir algumas representações, por eles construídas, acerca de sua formação, atuação e identidade profissional. Foram consultados profissionais de diferentes contextos escolares e, a partir das observações feitas, foi possível compreender um pouco de suas escolhas e os caminhos que percorrem para se tornarem profissionais, bem como aquilo que acreditavam ser necessário buscar para seu aprimoramento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa, em qualquer contexto educacional. Os resultados desta pesquisa (VARGAS, 2011) indicaram questões importantes acerca da formação e atuação profissional, e despertaram uma enorme vontade de continuar minha caminhada como pesquisadora, em busca de constante reflexão crítica e de respostas para perguntas que nunca mais pararam de surgir.

Logo após o mestrado, deixei de lecionar em curso livre de idioma e atuei, por cerca de dois anos, como professora em uma escola bilíngue e, em seguida, como substituta em uma universidade no nordeste do Brasil. Em um curto período de tempo, foi preciso desenvolver dois perfis profissionais bem diversos e desafiadores e com isso, me reinventar como professora. Ao buscar conhecimento constante, a reflexão crítica acerca da prática se fazia presente a todo momento. Assim, buscando na reflexão novas formas de ação, cheguei ao tema de pesquisa que venho investigando atualmente (cf. VARGAS & NICOLAIDES, 2019) e acerca do qual venho desenvolvendo minhas pesquisas e prática profissional.

Atualmente atuo como professora no Colégio de Aplicação de uma universidade no sudeste do Brasil. Além da questão cultural, o contexto de atuação se apresentou para mim de forma completamente diferente de todas as minhas experiências prévias. Com isso, mais uma vez, ficou evidente a necessidade refletir sobre quem eu era e quem eu estava me tornando (ou gostaria de me tornar) como professora, já que teria de atuar em todos os segmentos da Educação Básica, bem como orientadora de alunos bolsistas e supervisora de estágio de alunos do curso de graduação em Letras. Nesse sentido, compreendi que não possuía uma única e estável identidade profissional e que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, (...) de modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2005, p. 13).



Quando de repente me vi na posição de auxiliar na preparação de outros professores foi que compreendi, com profundidade, que (re)pensar a prática sob um viés crítico deixava de ser uma atividade para formação: passava a ser fundamental para a minha própria (trans)formação e a dos alunos que me acompanhavam.

A partir dos encontros com os bolsistas e orientandos, e, assim como Machado (2007), compreendendo que a docência é uma atividade que envolve constantes interações, durante as quais se dá o desenvolvimento humano a partir de conflitos, fomos (re)construindo nossas identidades de professores. Para Carazzai e Campos (2018), a identidade dos professores de línguas está diretamente ligada às suas práticas em sala de aula. Com isso, para professores em formação inicial, como podem se constituir e se compreender como professores sem a experiência prática da profissão?

Ao perceber que minha interação com os estagiários, como professora orientadora que servia de modelo para eles, era a oportunidade que eles tinham de experimentar a vivência de sala de aula, demos início a um processo de troca de expectativas e experiências. Pedi que eles apontassem para mim uma lacuna de formação, para que pudéssemos, em conjunto, buscar respostas e discutir suas aplicações. Sendo assim, ao longo do processo de orientação, os alunos me observaram e interagiram comigo durante a preparação e a aplicação de aulas e avaliações. Em seguida, solicitei que os estagiários me auxiliassem na correção dessas atividades avaliativas, como forma de iniciá-los nas tarefas de responsabilidade de professor. O retorno que obtive deles foi que, enquanto alunos de graduação do curso de Letras, não haviam aprendido exatamente a elaborar uma avaliação, e muito menos a lidar com os resultados advindos dela. Assim, compreendemos que seria necessário estudarmos juntos sobre questões avaliativas, tais como elaborar, “corrigir” e dar feedback aos alunos.

Essa parece ter sido a primeira vez em que algum tópico de estudo sobre questões da profissão partiu deles, o que lhes despertou não somente o interesse pelo assunto, mas a compreensão da importância da reflexão que tinham acabado de fazer: de forma crítica e real, eles entenderam um aspecto fundamental: a reflexão a partir da ação, na busca por conhecimentos e solução de desafios. Com isso, em conjunto, pensamos em sugestões de textos que estudávamos para alimentar nossas discussões em grupo, tanto acerca dos textos sugeridos, quanto das suas relações com as práticas das quais eles vinham participando. Os resultados dessas interações indicaram que “podemos entender que a interação entre professores e alunos em formação na escola pode levar ao desenvolvimento profissional de ambas as partes, uma vez que o desenvolvimento humano pode ser compreendido como resultado da relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos que se reestruturam e reestruturam o próprio objeto e o sujeito (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Em todos os momentos em que interagimos, o objetivo foi possibilitar que eles se compreendessem como protagonistas de seu processo de formação acadêmica e profissional.



Para mim, esse episódio destacou meu papel como professora, a partir de então também formadora de professores, e a função do ensino e do pensamento crítico como elemento (trans)formador e como ferramenta catalisadora de aprendizagem e desenvolvimento.

Narrativa 2: (Trans)formação inicial de uma professora de língua inglesa

A minha experiência com a língua inglesa pode ser dividida em dois momentos: o primeiro, como aluna de um curso livre de inglês, sem maiores ambições com o idioma além de poder me comunicar em determinadas situações. O segundo, já inserida no ensino superior, cursando Letras-ABI e cumprindo as disciplinas obrigatórias do currículo. Hoje, depois de passar por esse segundo momento, consigo perceber a importância do Colégio de Aplicação e como passar por este espaço é, de fato, (trans)formador.

Inicialmente, não imaginava atuar diretamente como professora de inglês, isso porque o Português me parecia um mercado e uma área mais atraente. Logo no segundo período tive a oportunidade de participar de um processo de seleção para uma bolsa de treinamento profissional (TP) no Colégio de Aplicação da universidade e, para minha felicidade, fui aprovada.

Na bolsa, pude ter meu primeiro contato com outra perspectiva sobre o que era ensinar LE. Em todo o período em que participei do TP, pude estar em contato e aprender com os profissionais mais qualificados e atualizados na área. Esses professores estavam engajados com a formação dos estagiários e bolsistas que, como eu, ocupavam os espaços do colégio. No último, e mais frutífero ano da bolsa, desenvolvemos trabalhos como elaboração de atividades e avaliações, preparação do plano de aula e discussão de textos teóricos que até hoje me auxiliam a formular minhas aulas, atividades e avaliações nos espaços em que atualmente eu trabalho.

Destaco aqui que este último período no treinamento profissional fugiu aos moldes do que pode ser considerado convencional, desde os encontros de reflexão e preparação das aulas até o momento de colocá-los em prática. Isso porque nós, bolsistas e estagiários, tivemos a liberdade de expor nossas angústias e inseguranças nas reuniões de orientação e buscamos, através de algumas leituras e discussões, aprender mais sobre o processo de se tornar professor. Essas rupturas, como sublinha Bohn (2013, p. 81), “são necessárias para construir uma sala de aula que corresponda aos anseios de seus principais atores, alunos e professores”.

Hoje, como bolsista de extensão na Educação de Jovens e Adultos percebo, com mais clareza, a importância de uma abordagem crítica em sala de aula no sentido de suplantar objetivos behavioristas, ainda nas muito recorrentes práticas pedagógicas tradicionais, conforme pontua Szundy (2013). O cenário noturno da EJA necessita de que as práticas utilizadas por nós, professores bolsistas, sejam diferentes das práticas do ensino regular e diferentes das propostas tradicionais.



Nesta perspectiva de rupturas e abordagens diferenciadas, aproveito para esclarecer que a minha narrativa se baseia na fala de Brookfield (1995) que define reflexão crítica como “inerentemente ideológica e moralmente comprometida e, por estar ancorada em valores como justiça, honestidade, retidão e compaixão, tem no processo democrático sua representação política”. Esta afirmativa corrobora a própria função dos colégios de aplicação, voltada para a formação do cidadão crítico, criativo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, livre e fraterna. Dessa forma, a junção de uma corrente teórica de qualidade com o ambiente escolar preocupado não só com a formação crítica do aluno, mas também com a formação (trans)formadora dos bolsistas que passam por ali, pode resultar em atores (agentes/cidadãos) mais engajados e conscientes dentro e fora dos espaços educacionais.

Considerações finais: múltiplas histórias

A partir das duas narrativas acima, é possível notar como nossas histórias de (trans)formação se entrelaçam e se complementam. Conforme pontua Imbernón (2001), a formação profissional necessita ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. Ao nos apoiarmos então na reflexão crítica permanente acerca da prática, destacamos a importância do pensamento crítico como constituinte primordial da orientação para a formação (inicial e continuada) de professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Considerando o conceito de reflexão de Paulo Freire (2001), podemos notar que o autor entrelaça as categorias crítica e formação permanente. Para ele, a crítica é a curiosidade epistemológica, acarretada pela modificação da curiosidade a princípio ingênua. Já a formação permanente se dá a partir do conceito da “condição de inacabamento” do ser humano, sendo a consciência dessa incompletude o que nos leva a constante formação. Conforme pontua o autor,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Neste capítulo, buscamos desvelar, por meio de narrativas de formação para sermos professora de inglês, momentos em que nos compreendemos como seres críticos e momentos em que acreditamos ter realizado reflexão crítica. Nessas histórias narramos caminhadas que não trilhamos sozinhas. Muitos cruzaram nossos caminhos, nos modificaram, nos fizeram compreender ou deixar de



compreender muitas coisas, compartilharam suas histórias, alegrias, medos, angústias, fracassos, conflitos e sucessos, que passaram também a fazer de nós quem hoje somos. Por meio da linguagem evidente em nossas práticas de formação, evidenciadas em nossas práticas escritas, compreendemos que a criticidade está em tudo que somos e pensamos. O pensar crítico nos move e nos ajuda a buscar novos “eus”, para que consigamos ver o mundo ao nosso redor por diferentes prismas. Pelo pensar crítico e analítico é possível buscar novos caminhos e encontrar maneiras prazerosas de “fazer as coisas de forma diferente” Pennycook (2007).

English teachers’ (trans)formation: two narratives, multiple stories

Abstract

This text is an experience report that aims to narrate two professional formation paths. Taking into account some precepts of the Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2001), we highlight the need to explore language in social contexts, considering the “complexity of the facts involved with language in the classroom” (MOITA LOPES, 2006b, p. 19), based on the idea of language practice as “what happens through language” (PENNYCOOK, 2010, p. 12). Through narratives, “the primordial way in which human experience is made meaningful” (POLKINHORNE, 1988, p. 1), stories intertwine and complement each other as they reveal the constant identity reconstruction of teachers in (trans)formation.

Key words: Experience report. Critical Applied Linguistics. Critical Thinking. Narratives. Teachers’ education.

Referências

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARBARA, L.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. F. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. In: I CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. FLORIANÓPOLIS. ABRAHÃO, M. H. V; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis, UFSC, 2007.

BLATYTA, D. F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: Silva, K. A. de; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Editora Pontes, 2008.

BROOKFIELD, S.D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.

CARAZZAI, M. R. P; CAMPOS, A. R. F. F. **(Re)construção identitária e inglês como língua franca: uma experiência em meio à prática pedagógica. Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Pontes, Campinas, SP. 2018.

CELANI, M. A. A. **Ensino de Língua Estrangeiras: ocupação ou profissão?** In: LEFFA, V. (Org.). O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001.



FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LIEBLICH, A., TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: Reading, analysis and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage. 1998.

LONGARAY, E. A. Prefácio. In: OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Campinas: Pontes, 2018.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A**, volume especial, 2015 (67-95). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334>

MACHADO, A. R. (Org.) Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, A. L. B., BERTOLDO, E. S.; LEITE, J. D.; ARAÚJO, N. M. (Orgs.) **Documentos oficiais – formação de professores de línguas e subjetividade**. Campinas: Pontes. 2019.

MOITA LOPES, L. P **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. 2006. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, L. S.; BOER, R. A. **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades**. Pontes: Campinas, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: Stevens, C. M. T e Cunha, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.



PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics – a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

POLKINGHORNE, D.E. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

SILVA, K. A. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua(s) serei eu?” Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês). In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes, 2008.

SILVA, K. A.; MASTRELLA-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P. **Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas: Pontes, 2015.

SZUNDY, P. Formação inicial e continuada de professores como ato responsável: (trans)formações de uma pesquisadora multiplicadora. In: BARBARA, L.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.) **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada: pesquisadores-multiplicadores em (inter)ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VARGAS, B. Q. **Representações de professores de inglês de Natal-RN: um estudo sistêmico-funcional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN.

VARGAS, B. Q.; NICOLAIDES, C. S. Aulas online e o conflito como instrumento de aprendizado e transformação. Aulas online e o conflito como instrumento de aprendizado e transformação. **The SPEcialist**. Vol. 40, no. 1, 2019. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a9>

