

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

GABRIELA ALVES LIMA

**VIVÊNCIAS, CONCEPÇÕES E DESLOCAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

UBERLÂNDIA

2024

GABRIELA ALVES LIMA

**VIVÊNCIAS, CONCEPÇÕES E DESLOCAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito

UBERLÂNDIA

2024

GABRIELA ALVES LIMA

**VIVÊNCIAS, CONCEPÇÕES E DESLOCAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa.

Uberlândia, 22 de novembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – Orientadora
Instituto de Letras e Linguística – ILEEL/UFU

Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares
Instituto de Letras e Linguística – ILEEL/UFU

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – UFU
Instituto de Letras e Linguística – ILEEL/UFU

RESUMO

O presente trabalho aborda minhas vivências e percepções enquanto professora de língua inglesa, em formação inicial, atuante, ao longo de quatro semestres, na Central de Línguas (CELIN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A motivação para a pesquisa surgiu da experiência de ensinar repetidamente para turmas iniciantes de inglês (nível A1, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), o que inicialmente encarei como uma limitação, mas, com orientação da professora formadora, percebi que me permitia refletir criticamente sobre minha prática. No que concerne à fundamentação da pesquisa, a base teórica está ancorada no paradigma de uma prática docente crítico-reflexiva e em uma perspectiva dialógica de linguagem, a partir das considerações do Círculo de Bakhtin. A partir disso, o principal objetivo do trabalho é investigar minhas concepções e deslocamentos enquanto professora, por meio da análise de recortes de planos de aula, por mim elaborados, a partir de uma perspectiva qualitativo-interpretativista de acordo com Moita Lopes. Quanto aos objetivos específicos, intento analisar as concepções de língua e de ensino-aprendizagem, a partir dos planos de aula selecionados; bem como investigar e problematizar possíveis deslocamentos em minha prática pedagógica como professora de língua inglesa durante dois anos de atuação. Minhas análises apontam que alguns planejamentos tiveram um foco gramatical, perpassados por uma concepção estruturalista da língua(gem), em que há uma predominância de questões gramaticais sem finalidade social estabelecida; além da concepção de que processo de ensino-aprendizagem é uma transmissão do conhecimento por parte do professor, e tem o livro didático como seu fio condutor. Entretanto, outros planos tiveram um foco sociointeracionista, permeados pela concepção de que é necessário contextualizar socialmente o processo de ensino-aprendizagem, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa entre professor e aluno. Ademais, as análises apontaram para o fato de que este processo de desenvolvimento dos planos ao longo dos semestres não é linear. Assim, este trabalho busca contribuir para as discussões acerca da prática crítico-reflexiva no ensino de línguas, considerando que a pesquisa permitiu entender a importância de adaptar o ensino às necessidades específicas dos alunos e dos contextos, fortalecendo a prática crítica e contextualizada na formação docente.

Palavras-chave: Prática crítico-reflexiva; Língua Inglesa; Concepções de língua e ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study explores my experiences and perceptions as an English teacher in training during four semesters at the *Central de Línguas* (CELIN) of the Federal University of Uberlândia (UFU). The motivation for this research arose from the experience of repeatedly teaching A1 level of English - according to the Common European Framework of Reference for Languages. That is because I initially viewed this situation as a limitation, but afterwards, with guidance from my CELIN advisor, I recognized it as an opportunity for critical reflection on my teaching practice. The theoretical background of this study is based on the paradigm of critical-reflective teaching practice and a dialogical principle of language, as proposed by Bakhtin. The main objective is to investigate my teaching conceptions and improvements (or not) through the analysis of excerpts from lesson plans I developed, using a qualitative-interpretative perspective based on Moita Lopes. As for the specific aims, I intend to analyze my conceptions of language and of teaching-learning practices through the lesson plans I prepared for beginner-level English classes, as well as investigate and question possible developments in my pedagogical practice as an English language teacher over two years of experience. In my analyses, I identified that some lesson plans focused on grammar, guided by a structuralist conception of language, in which there is a predominance of identifying grammatical topics without an established social purpose. Additionally, there is a belief that the teaching-learning process is a transfer of knowledge from the teacher, with the textbook serving as the primary guide. On the other hand, other plans emphasized a sociocultural approach, based on the understanding that it is essential to socially contextualize the teaching-learning process, in which knowledge is collaboratively constructed between teacher and student. Furthermore, the analyses highlighted that this process of developing lesson plans throughout the semesters is not linear. All in all, this study aims to contribute to discussions on critical-reflective practice in language teaching, emphasizing the importance of adapting teaching to the specific needs of students and contexts, which strengthens critical and contextualized practice in teacher training.

Keywords: Critical-reflective practice; English language; Conceptions of language and teaching-learning process.

1. Introdução

Este trabalho de conclusão de curso parte das minhas experiências e percepções enquanto professora estagiária da Central de Língua (CELIN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante quatro semestres de trabalho. A CELIN, segundo a resolução de seu projeto¹, é um programa de extensão voltado para o ensino de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês e alemão) tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a comunidade externa, com alunos a partir do ensino médio. Isso permite a troca de vivências entre Universidade e comunidade externa, além de fomentar a abertura para novas culturas e maneiras de pensar.

É importante pontuar que CELIN desempenha um papel relevante no que concerne à internacionalização dentro da instituição de ensino, visto que possibilita o acesso e a construção de conhecimento linguístico comunicativo das línguas estrangeiras oferecidas. Deve-se acrescentar que ela tem caráter sequencial, que abrange do nível A1 ao C1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR), que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Com a pandemia de COVID-19, a CELIN passou a ofertar cursos online, possibilitando que alunos de outras cidades e estados se matriculassem, o que, por sua vez, expandiu seu escopo de atuação.

Além de oferecer os cursos, a CELIN conta com um programa criado por docentes do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da UFU para professores em formação atuarem como estagiários; e foi desse modo que comecei a trabalhar na área de língua inglesa. O ingresso é feito mediante edital, e nós, alunos do curso de graduação em Letras, passamos por um processo seletivo, em que, se formos selecionados, temos a oportunidade de atuar na CELIN por até 2 anos, com o recebimento de bolsa durante o período.

Dessa forma, entendo que essa oportunidade de estágio não obrigatório possibilita a inserção dos licenciandos em um consistente processo de formação de professores delineado pelos coordenadores pedagógicos da CELIN. Os estagiários, juntamente com professores da CELIN em regime CLT, participam de reuniões pedagógicas periódicas que têm como finalidade a discussão e problematização de questões que permeiam a sala de aula. Ademais, são oferecidos, aos professores em formação, workshops com temas específicos por professores

¹ Projeto Central de Línguas, disponível em: <https://licitacoes.ufu.br/sites/licitacoes.ufu.br/files/C%20014-22%20-%20FAU%20-%20Projeto.pdf>

doutores especialistas na área, tais como: pedagogia crítica; o papel da tradução na sala de aula em língua inglesa; e avaliação no ensino.

Deve-se acrescentar que, também como parte constituinte da proposta do estágio, cada professor em formação possui um orientador(a) que auxilia no planejamento do curso e das aulas; e nos encoraja a assumir as rédeas da própria prática. Essa colaboração entre professor em formação e professor formador se concretiza em reuniões de orientação e observações de aulas seguidas de feedback.

Minha experiência de parceria com minha orientadora na CELIN ²despertou em mim uma postura crítico-reflexiva em relação aos meus planos de aula e às minhas concepções de ensino-aprendizagem, que contribuíram para minha prática como professora. Dessa experiência veio a motivação para o presente trabalho, cujo objetivo geral é investigar a minha constituição enquanto professora em formação de língua inglesa a partir da minha atuação como estagiária na Central de Línguas. Quanto aos objetivos específicos, proponho-me a:

i) analisar as concepções de língua e de ensino-aprendizagem, a partir de planos de aula, por mim elaborados, para turmas iniciantes de língua inglesa;

ii) investigar e problematizar possíveis deslocamentos em minha prática pedagógica como professora de língua inglesa durante dois anos de atuação.

A fim de alcançar os objetivos aqui propostos, além desta introdução, desenvolvo a fundamentação teórica do trabalho, na qual apresento a noção de uma prática docente crítico-reflexiva atrelada à pedagogia pós-método. Além disso, exponho uma retomada de pressupostos epistemológicos que fundamentam concepções e práticas dentro do processo de ensino-aprendizagem, bem como o conceito de dialogismo, a partir de uma percepção bakhtiniana de linguagem. Em uma seção seguinte, apresento o percurso metodológico da pesquisa, em que apresento as características da pesquisa qualitativo-interpretativista, assim como a contextualização da minha atuação como professora em formação na CELIN. Posteriormente, estão presentes as análises, discussões e problematizações acerca dos planos de aula por mim elaborados com base nos objetivos propostos; e por fim, as considerações finais acerca deste estudo.

2. A prática crítico-reflexiva sob um olhar dialógico

O presente trabalho fundamenta-se, de maneira primordial, no paradigma de uma prática docente crítico-reflexiva. Essa prática faz com que o professor - no meu caso, em formação

² Profa. Dra. Carla Nunes Vieira Tavares, docente do Curso de Letras-Inglês do Instituto de Letras e Linguística.

inicial - seja um profissional que “problematiza sua própria ação e procura compreendê-la e transformá-la, considerando o contexto mais amplo em que ela se insere; busca entender os efeitos de sua ação na transformação de seus pares e do entorno” (Mayrink; Albuquerque-Costa, 2013, p.41 *apud* Brito; Ribas, 2019, p.13). Desse modo, a partir de um olhar crítico-reflexivo para o fazer docente, podemos reconhecer pontos positivos, negativos e questões a serem reorganizadas, repensadas e transformadas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A prática docente crítico reflexiva permite uma (auto) observação e investigação sobre o que ocorre na sala de aula e no planejamento, o que oportuniza que o professor analise aquilo que funciona bem em sua aula; o que pode ser melhorado ou transformado; e aquilo que não deve ocupar espaço no acontecimento de uma aula, já que não resulta na aprendizagem significativa dos alunos. Assim, essa prática possibilita que o próprio professor “possa avaliar criticamente as condições de ensino e aprendizagem diante de determinadas posturas pedagógicas e metodológicas por ele empregadas” (Almeida; Gimenez, 2010, p.76). Em vista disso, essa prática docente permite que entendamos como pressupostos teóricos se fazem presentes no planejamento de aulas, na visão que temos de nós mesmos e dos alunos, na maneira como reconhecemos e trabalhamos com o material didático e na forma como conduzimos nossa aula.

A partir dessa prática é possível que o professor estimule sua autonomia, visto que passa a ser “considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção” (Vieira-Abrahão, 2010, p. 228). Dessa forma, ele pode avaliar seus objetivos de ensino e de aprendizagem, as escolhas pedagógicas, o uso de materiais didáticos obrigatórios, a escolha de materiais autênticos de maneira autônoma e crítica e mesmo a produção deles. Além disso, é possível que ele analise as atividades desenvolvidas em aula e fora dela e aquelas a ainda serem realizadas, a postura dentro e fora da sala de aula, bem como os procedimentos de avaliação de aprendizagem. Essas atitudes propiciam a busca pelo entendimento dos motivos pelos quais determinadas escolhas são feitas e as decorrências delas no processo de ensino-aprendizagem.

Concordo que essa postura crítico-reflexiva quanto à prática docente se dá a partir de um pensar transformador, entendido como uma reflexão-na-ação por Schön (2000 *apud* Magalhães, 2008). Nas palavras de Magalhães,

Na maior parte do tempo não pensamos sobre o que estamos fazendo; apenas fazemos. O surgimento de problemas, situações inesperadas, entretanto, por vezes induzem o profissional pensar em uma nova forma para o que está

fazendo, no momento em que está realizando determinada tarefa, enquanto ainda pode interferir nela. Este *pensar transformador* configura a *reflexão-na-ação*. (Magalhães, 2008, p.150. Grifos da autora).

É relevante assinalar que essa formação crítico-reflexiva coincide com a pedagogia pós-método apontada por Kumaravadivelu (2003), na medida em que ela se relaciona com uma alternativa ao método, possibilitando o desenvolvimento de estratégias orientadas pelas especificidades de cada sala de aula e dos alunos que nela estão inseridos. Além do mais, essa pedagogia diz respeito à autonomia docente - também impulsionada a partir da prática crítico-reflexiva. A pedagogia pós-método “promove a habilidade docente de compreender como desenvolver uma abordagem crítica de modo a se auto-observar, analisar e avaliar a própria prática docente com o intuito de alcançar as transformações desejadas” (Kumaravadivelu, 2003, p. 33³). Ainda segundo o autor, essa pedagogia oportuniza aos professores que se esforcem para refletir a respeito das necessidades, vontades e situações específicas, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilita: a ampliação do conhecimento e habilidades de modo a permanecer informados; o desenvolvimento e uso de estratégias que maximizem o potencial de aprendizagem em sala de aula; e a monitoração juntamente com a avaliação da habilidade de reagir a diversas situações de forma significativa.

Ademais, de modo a analisar - partindo de recortes de planos de aula por mim elaborados - as concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem incidentes na minha prática docente ao longo dos semestres na CELIN, faz-se necessário retomar brevemente algumas visões epistemológicas - como o behaviorismo, cognitivismo e sociointeracionismo - que fundamentam diferentes concepções e, como consequência, práticas de ensino.

A corrente epistemológica do behaviorismo defende que o ambiente externo é o principal responsável pelo aprendizado e desenvolvimento do indivíduo. Assim, a aprendizagem é vista como um processo que ocorre de fora para dentro, com o aprendiz recebendo o conhecimento de maneira passiva. Segundo essa visão, o conhecimento é transmitido ao aluno, que, ao nascer, é como uma "tábula rasa" (Becker, 2001 *apud* Schulz *et al.*, 2012). Partindo desse contexto, a língua é entendida como um comportamento social que pode ser adquirido por meio de estímulos e formação de hábitos. Desse modo, entendemos que, na visão behaviorista, o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre através do condicionamento e da repetição de padrões linguísticos. O papel do professor é central na medida que ele organiza e controla todo o processo - transmitindo o conhecimento ao receptor

³ Tradução própria.

passivo, que é o aluno. Deve-se acrescentar que a ênfase do ensino está na forma da língua e não no sentido enunciado e, assim, o aluno não é incentivado a ser autônomo e espontâneo ao usar o idioma.

Já a abordagem do cognitivismo, que teve o pensador suíço Jean Piaget (1896-1980) como um dos seus precursores, enfatiza como a mente organiza as experiências. Essa corrente de pensamento entende que o aprendizado é resultado de uma predisposição biológica - linguagem como uma constituição inata - e que o aluno é um agente ativo nesse processo. Assim, o conhecimento é organizado e estruturado por processos internos da mente e, nessa perspectiva, o professor é um facilitador que apresenta um insumo linguístico que ativa as estruturas cognitivas internas. Em outra perspectiva, Vygotsky, (1896-1934), apoiado nos estudos de Piaget, propõe que o conhecimento fosse construído por meio de interações sociais e concebe que todo aluno já tem uma história de conhecimento prévio. Essa abordagem, chamada de sociointeracionismo, entende que o sujeito internaliza o conhecimento na medida em que interage com o outro nas relações sociais particulares de cada cultura.

Nesse âmbito, Vygotsky define dois níveis de desenvolvimento: o real, o que o aluno já sabe fazer sozinho, e o potencial, que ele pode atingir com a ajuda de alguém mais experiente. A distância entre esses níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - conceito criado por Vygotsky - e as interações sociais são compreendidas como essenciais para promover o avanço entre essas zonas. O professor, no processo de ensino-aprendizagem, atua como mediador do conhecimento, ajudando a criar ZDPs que favorecem o aprendizado. Sendo assim, na visão sociointeracionista, o conhecimento é construído com o auxílio da linguagem, que funciona como mediadora. Para que o aluno aprofunde seu domínio da língua, ele precisa estar ativamente engajado no processo de aprendizado.

Ainda, esse trabalho está fundamentado no pressuposto bakhtiniano de que a linguagem é dialógica, isto é, para o filósofo russo Bakhtin (1986 *apud* Schulz *et al.*, 2012), a linguagem tem como condição o dialogismo, uma vez que não há linguagem sem a presença do discurso de outrem - todo discurso ecoa um discurso anterior a ele. Nesse contexto, a linguagem é uma prática social e envolve uma relação sócio-histórica e dialógica entre sujeitos. A partir dessa percepção sócio-histórica e sociointeracionista dos relacionamentos, a língua (gem) é sempre ideológica - refletindo e refratando as vivências culturais e coletivas dos sujeitos.

Deve-se acrescentar que, para a filosofia da linguagem de Bakhtin, outro conceito fundamental é o de polifonia, que podemos entender como as “as vozes exteriores que marcam nosso discurso” (Pires, 2003, p. 41). Assim, o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro (Bakhtin, 1979, p. 329 *apud* Pires, 2003, p. 41). E é nesse sentido que me

proponho a analisar os planos de aula por mim elaborados: como materialidades discursivas marcadas por vozes exteriores - e anteriores - ou seja, entrecruzam-se com essas vozes sociais, epistemológicas e teórico-metodológicas e a minha própria voz. O que foi proposto por mim dialoga com concepções, percepções e discursos sócio-historicamente desenvolvidos e já “ditos” por outros na sociedade, mas a partir de minha própria assimilação e expressividade. Portanto, nas palavras de Glória Di Fanti (2003, p.101),

[...] o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação.

Assim, considerando que os enunciados não possuem significados fixos, pois estão sempre em diálogo e refletindo múltiplos sentidos, entendo, na esteira do que defende Szundy (2016), que é crucial para o processo de ensino-aprendizagem que as práticas pedagógicas situem os conteúdos historicamente. Isso possibilita aos alunos interagirem com temas socialmente relevantes, posicionando a produção e interpretação de textos no contexto dos tipos de discurso em que eles circulam. Desse modo, eles se tornam capazes de compreender que significados são construídos e influenciados por escolhas linguísticas e contextos.

3. Percurso metodológico

Esse trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa qualitativo-interpretativista - conforme discutido por Moita Lopes (1994) - baseada nas minhas percepções e realizações enquanto professora em formação na CELIN. A pesquisa qualitativo-interpretativista, segundo o linguista, enfatiza a subjetividade e a intersubjetividade, a partir da interpretação dos diversos significados constituintes da realidade social que está em análise. Além disso, é importante pontuar que a metodologia qualitativa de pesquisa não é passível de padronização da realidade, já que ela se ocupa do que é particular.

Nesse contexto, assume-se que o pesquisador não é neutro, visto que seu olhar - autocrítico - para a realidade está ancorado a fatores sociais e às concepções de mundo coletivamente e culturalmente construídas. Deve-se acrescentar que a investigação de uma pesquisa qualitativo-interpretativista precisa se submeter a alguns critérios científicos (Giorgi, 1985 *apud* Moita Lopes, 1994, p. 333): os procedimentos devem estar claros; a produção de conhecimento deve ser inter-relacionada, visto que uma questão de pesquisa não deve estar

desassociada de outra; e, por fim, deve possibilitar uma análise crítica.

Tendo isso em vista, a motivação para a pesquisa aqui tratada se deu pelo fato de que, nos quatro diferentes semestres em que atuei como estagiária na CELIN, trabalhei com o mesmo nível A1 - dividido em subníveis pela instituição - de língua inglesa, segundo o CEFR. Em um primeiro momento, isso se constituiu como uma frustração pessoal e profissional para mim, pois acreditava ser uma estagnação o fato de sempre dar aulas para os mesmos níveis de proficiência. Entretanto, após discutir a questão com minha orientadora da CELIN, entendi que trabalhar com os mesmos níveis seria uma forma de refletir criticamente a respeito da minha prática na medida em que precisava (re)visitar e repensar as escolhas feitas a cada semestre para diferentes turmas em contextos de ensino-aprendizagem diversos.

No primeiro semestre, minhas aulas foram todas online pela plataforma Google Meet (uma turma de A1a e uma de A1b). No segundo semestre como estagiária, minhas turmas - novamente uma de A1a e uma de A1b - foram presenciais. Já no terceiro semestre, ministrei aulas para uma turma A1a online e uma turma A1b presencial. Por fim, no quarto semestre, minhas aulas foram em duas turmas presenciais de A1a e uma turma online de A1b.

Conseqüentemente, o *corpus* da pesquisa é composto por recortes de um plano de aula de cada semestre, abrangendo os dois subníveis trabalhados, de modo a representar a experiência particular de cada período. A partir desses recortes, serão feitas análises e problematizações, abordando os objetivos propostos para a aula, os procedimentos pretendidos e comentários acerca das atividades executadas.

Para isso, é importante situar informações e percepções a respeito da relação colaborativa que tive com minha orientadora de formação na CELIN, a partir de reuniões pelo Google Meet e também discussões por mensagens de texto e audios via Whatsapp. Além disso, tivemos sessões de observação de aula - pela minha orientadora e também por uma colega de trabalho também em formação sob mesma orientação - em que tive feedbacks enriquecedores para meu processo de formação.

A cada reunião de orientação, do primeiro semestre, pude tirar dúvidas sobre planejamento no geral e os planos que desenvolvia e, nos seguintes, foi capaz de revisitei meus planos, sempre instigada a refletir sobre minhas concepções de língua e de ensino-aprendizagem, sobre a necessidade de cada atividade que propunha e a respeito o papel que o livro didático tinha em minhas aulas. Nesses momentos e a partir das discussões após observações, consegui também conversar sobre minha postura enquanto professora, visto que compartilhei situações de realização profissional e também de frustrações, no que concerne minha relação com os alunos. Minhas inseguranças foram acolhidas e fui diversas vezes

aconselhada sobre como lidar com o inédito na sala de aula - e também fora dela. Dessa forma, estou certa de que as consequências da interação com a minha orientadora permeiam toda a análise que crítico-reflexiva que proponho neste estudo.

4. “Dialogando” com o próprio planejamento

Considerando o aparato teórico aqui discutido e os objetivos propostos neste trabalho, esta seção contará com recortes de planos de aula, por mim elaborados, a fim de analisar as concepções de língua e de ensino-aprendizagem que os perpassam ao longo dos semestres enquanto professora em formação atuante na CELIN. Para uma melhor discussão acerca dos planos, esta seção será subdividida em duas partes - o foco gramatical e o foco sociointeracionista presentes nos planejamentos.

Deve-se também frisar que a postura analítica em relação a esses planos é baseada na perspectiva dialógica - bakhtiniana - da linguagem, visto que procuro fazer considerações dialogando com os discursos presentes nos meus planejamentos e com os discursos que ecoam neles. Assim, nessa análise e problematização, assumo que o

[...] princípio dialógico da linguagem que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois se instaura na língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar do dialogismo é, por um lado, descartar qualquer possibilidade de limitação e redução de sentidos, e, por outro, preservar as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem (Di Fanti, 2003, p. 98)

4.1 O foco gramatical nos planejamentos

Quadro 1. Recorte plano de aula A1a - primeiro semestre (04/05/2022)

Aims: At the end of the class, students should be able to

- understand how to use the possessive determiners *my, your, his and her*;
- identify the contractions *'m and 's*;
- know the meaning of the following words: *ID, first and last*;
- understand the sound and spelling of the numbers *(0-10)*;
- know how to give personal information.

Procedures

*Step 1 (20 min.): **Explain** what ID, first name and last name mean by providing an example and drill practice. The possessive determiners *my* and *your* will be explained by examples; and the students will practice the use of these determiners by asking each other their last name.*

*Step 2 (8 min.): **Read** a dialogue **to the students** and ask them what information the question is looking forward to getting. After that, guide the students as they look at a picture taken from the James Bond Movie Spectre and read the dialogue. After that, they will be encouraged to find “be” contractions in the dialogue read, which will be explained to them.*

*Step 5 (25 min.): **Demonstrate to the students** the use of the possessive determiners “her” and “his” and by creating sentences with their names. **Explain to the students** that there is a difference between the use of *her* and *his* in English and in Portuguese. After that, **the students will be guided** to listen to the recording and complete the sentences. Whoever finishes first will be asked not to share the answer in the chat. At last, the students will role play a conversation.*

Fonte: arquivo da autora

Os recortes de objetivos e procedimentos acima fazem parte de um plano de aula para uma turma de A1a durante meu primeiro semestre na CELIN, em que as aulas síncronas aconteciam num contexto online pela plataforma Google Meet. Em um movimento de análise, é possível perceber que, como professora, coloquei-me no centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso pode ser notado pela maneira como elenco as atividades da aula: **explicar o que significa; ler para os alunos; guiar os alunos; demonstrar aos alunos**. Ademais, os objetivos propostos - bem como o conteúdo da aula desenvolvido nos procedimentos - possuem foco gramatical e não dão espaço ao papel social da língua inglesa. Isso pode ser percebido a partir de extratos como: **entender como usar os adjetivos possessivos**. Porém, qual a finalidade disso e para que o aluno deve entender esse uso?

Assim, em momento algum, com base nesse plano de aula em foco nesse ponto, concebi que o conhecimento poderia ou deveria partir do aluno, ou ainda que ele se construiria de maneira colaborativa. Desse modo, compreendo que se faz presente uma **concepção de língua como estrutura gramatical e do processo de ensino-aprendizagem como transmissão do conhecimento por parte do professor e recebimento passivo e acrítico por parte do aluno** - uma percepção behaviorista do aluno como uma folha em branco prestes a ser moldada pelo professor detentor do conhecimento.

Quadro 2. Recortes plano de aula A1b - primeiro semestre (21/05/2022)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- Understand the formal and informal vocabulary about family members, **in order to know how to refer to their own family members in a conversation or written text;**
- Understand the use of possessive determiners (*my, your, his, her, our, their*), **so they know** how to talk about others and their possessions;
- Know what a bucket list is and understand how to start one, **so they can try practicing their English with something that might be of their interest.**

Procedures

*Step 8 (20 min.): Tell the students that we will talk about family members **in Unit 2**. Focus their attention on **the pictures in the book**. Ask them what they notice about them (They are all pictures of Zara's family and friends). Then go through the family words **in the box from the book** with the class. Practice the pronunciation of these words with the students. Point out that some family words are used exclusively with male family members, some with female family members only, and some with both. Tell them that the expression in law can be added to parents, mother, father, daughter, son, sister and brother to refer to people related by marriage.*

*Step 9 (25 min.): Go through the posts and check any difficult vocabulary with the class. Then ask them to **complete Zara's posts** using the words in the box. Using the wheel of names, see which students will read each post. Play the recording so they can check their answers.*

*Step 10 (15 min.): Demonstrate to the students the use of the possessive determiners, and make sure everyone understands it. Ask them **to complete the sentences from the book activity**. Then ask for volunteers to read the sentences and play the recording.*

Fonte: arquivo da autora

Esse segundo plano de aula foi desenvolvido, também no primeiro semestre, para uma turma de A1b pela plataforma Google Meet. E, a partir de um diálogo com esse planejamento, depreendo outra concepção para além do foco na língua como gramática e na visão transmissora de conhecimento - na qual os alunos o recebem de maneira passiva segundo a concepção freiriana de educação bancária (Freire, 1996 *apud* Coimbra, 2017).

Essa outra concepção que perpassa o segundo plano em análise - bem como o primeiro - é a de que o **livro didático não é um auxílio, mas o fio condutor do processo de ensino-**

aprendizagem, o que faz de seu papel pedagógico “uma dependência (ou uma referencialidade)” (Guilherme, 2017, p. 19). É possível perceber que as atividades propostas e materiais apresentados no livro didático foram admitidos como o necessário, de maneira acrítica. Não há, no planejamento, comentários a respeito da maneira como as atividades propostas pelo livro poderiam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Assim, entendo que tomei o livro didático como uma receita obrigatória, que deveria ser seguida sem considerar as reais necessidades particulares da turma. Acredito, então, que me faltou “discernimento e flexibilidade suficientes para adaptar esse material ao contexto socioeducacional” (Almeida; Gimenez, 2010, p. 81).

Acredito ser relevante acrescentar que, nos objetivos do plano, percebo um início de preocupação com apresentar as finalidades pelas quais os alunos devem ser capazes de atingir o que é proposto, ainda que de forma incipiente sem uma especificação de seu uso social real. Isso pode ser visto no momento em que determino o porquê de os alunos aprenderem o vocabulário de membros da família - *para que possam saber fazer referência sobre seus familiares em conversas orais ou textos escritos* - ou o motivo para saberem o que é uma lista de desejos e como fazer uma - *para que tentem praticar abordar coisas de interesse pessoal em língua inglesa*. Posso afirmar que essa busca foi fruto de reuniões pedagógicas de formação com minha orientadora do estágio, que desde o início instigou minha percepção reflexiva sobre como eu poderia deixar meus objetivos mais claros e significativos.

Quadro 3. Recortes plano de aula A1a - segundo semestre (05/12/2022)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- *Comprehend the use of the **simple present** in oral and written sentences, so they are able to talk about habits and universal truths.*
- *Understand how to say the time in English;*
- *Know some of the **vocabulary for jobs** and their functions in oral and written sentences, so that they are able to talk about what they and others work if.*

Procedures

*Step 1 (25 min.): Show the students a world clock and talk about **time zones** with them. Then, they will ask a partner what time it is in half of the places shown and answer the other half. Do the listening and grammar exercises about time with them, and the language for life activity (from que book).*

*Step 2 (30 min.): Give the students some time to write 10 sentences about their daily routines using the Simple Present (explain negative and affirmative), as a **weekly schedule**. Then, they will share it with a partner. Explain that we are already doing the Life Skills activity.*

*Step 3 (25 min.): In order to start talking about jobs, ask the students what they work (worked, plan to work) with. Then show them a **mind map with personal questions** about jobs, as a game (Tell me...). After that, the students will see **slides with famous characters** for them to try to guess their jobs right.*

Fonte: arquivo da autora

A partir da análise dos recortes desse terceiro plano de aula para turma A1a presencial do meu segundo semestre de estágio, percebe-se que as atividades apontam indícios de preocupação com as situações sociais em que os alunos podem se encontrar - a decisão de trabalhar **fuso horário** e **agendas semanais** com os alunos indica o interesse com a promoção dessas situações. Assim, é possível depreender a partir desses recortes que o ensino não se limitou à identificação de questões gramaticais. Vale ressaltar que isso não significou que as características linguísticas foram entendidas como pontos a serem ignorados; pelo contrário, parece-me que, apesar de um interesse social, as atividades foram desenvolvidas justamente para reforçar os aspectos linguísticos - **presente simples** - e lexicais - **profissões**.

Assim, ainda se fez presente um foco majoritariamente estrutural, com a percepção de que a atividade comunicativa não era suficiente por si mesma e deveria ser sustentada pela apresentação gramatical. Já no que concerne à questão do livro didático, entendo que consegui me preocupar em usar materiais didáticos autênticos - **time zones** - e também por mim elaborados - **material sobre profissões** - de modo a tratar o livro como um suporte e não uma dependência. Por consequência, depreendo o início de uma busca pela exploração de tópicos de interesse dos alunos e práticas de linguagem que também incentivaram a reflexão crítica sobre concepções de língua e de ensino-aprendizagem baseadas em abordagens mais estruturalistas.

4.2 O foco sociointeracionista nos planejamentos

Quadro 4. Recortes plano de aula A1b - segundo semestre (19/10/2022)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- Understand how to ask and answer a question about someone's age, so that they can engage in a personal conversation with someone.
- Go through matters of ageism, for them to be able to discuss this relevant topic.

Procedures

*Step 3 (10 min.): Focus the students' attention on the pictures. **Ask them** to guess how old each person is, considering the numbers in the box above the pictures. Remind them that if you want to ask someone's age you say *How old are you?*, and a proper answer would be *I'm X years old.**

*Step 4 (25 min.): Show the students a video called *Age doesn't define you*, and work on the vocabulary they might not know. **Engage them** in a conversation about ageism, which is something important that surrounds our society. The class will be divided into 2 groups in order for them to do a jigsaw reading activity. The text will be made available by a link from the World Health Organization. One group will read the part *Who does ageism affect?* and the other the part *Can we combat ageism?* Then, both groups will share what their part was about for everyone to discuss. After that, show another video called ***break free from ageism***, and **ask them to discuss** what they watched.*

Fonte: arquivo da autora

Nesses recortes de um plano de aula para uma turma A1b presencial, está presente uma preocupação com o trabalho de questões sociais relevantes (a saber: o etarismo), as quais posicionam os alunos como cidadãos. Isto é, é possível perceber a intenção em contextualizar o processo de ensino-aprendizagem e defender a importância do sujeito sócio-histórico, na medida em que os alunos são convocados a participar com sua linguagem, suas vivências e percepções de mundo. Depreende-se, então, dessa análise que houve um cuidado no planejamento para que as atividades propostas não se encontrassem no “processo de segregação entre linguagens e a vida social” (Szundy, 2013, p.18). No entanto, entendo que os objetivos poderiam estar melhor explicados para ter clareza a respeito da real importância e necessidade comunicativa e social dos conteúdos a serem trabalhados ao longo dos procedimentos.

Além disso, entende-se que busquei desenvolver uma atividade com material autêntico como o site oficial do *WHO*⁴ e criar uma atividade com o uso da língua inglesa sem ter aspectos formais da língua como centrais, mas como fatores intrínsecos ao seu uso. Percebo que o apoio

⁴ *World Health Organization*, ou Organização Mundial da Saúde (OMS), é a agência especializada das Nações Unidas responsável pela saúde pública internacional

total no livro didático também foi amenizado, não sendo este colocado como o fio condutor do processo. Considerei, assim, que “materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de LE (livros didáticos – textbooks - e demais materiais de ensino) devem ser utilizados em sala de aula de forma articulada com práticas discursivo-culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira” (Almeida; Gimenez, 2010, p.70).

Desse modo, assinalo novamente que esse plano aponta para uma concepção sociointeracionista da língua(gem), devido ao fato de que procurei que o conhecimento fosse construído juntamente com o aluno, bem como a maneira que me coloquei como mediadora e não detentora desse conhecimento ao colocar no plano procedimentos que contavam com **perguntas aos alunos** sobre os tópicos; **engajamento** em conversas; e **mediação de discussões**.

Quadro 5. Recortes plano de aula A1a - terceiro semestre (15/03/2023)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- Identify the structure and purpose of the "I AM FROM" poem.
- Create their own "I AM FROM" poem using English in a more spontaneous way.
- Know some information about their classmates based on their presentations.
- Understand some linguistic characteristics according to what was used during the activities.

Procedures

*Step 1 (30 min.): Propose to the students the **I AM FROM poem project**, as an activity for the whole class to get to know each other better. It is important to tell them how the activity idea began, an example of that poem (George Ella Lyon original poem) and show them an example. There will be a separate online class link for students to ask any questions they might have in terms of both language use and usage.*

Step 2 (20 min.): The students will share the I AM FROM poems that they wrote last class, in order for everybody to get to know each other a little better. Give some time for students to ask any questions they might have concerning the vocabulary used by their classmates and the meaning of words and expressions.

Fonte: arquivo da autora

Nesses recortes de um plano do meu terceiro semestre na CELIN, para uma turma de A1a online, proponho uma atividade de criação de poemas com o intuito de os alunos se apresentarem à turma, o que permitiu que eles utilizassem a língua inglesa de maneira autêntica, criativa e real. O **poema** que inspirou esse tipo criação tem o título de "**Where I'm From**" - escrito por George Ella Lyon - e é uma obra que explora a identidade e as origens da autora, descrevendo com detalhes sensoriais e emocionais o que a define como pessoa. É importante pontuar que essa atividade foi trazida na disciplina de Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa presente em nosso currículo; dessa forma, eu a experienciei enquanto licencianda e percebi seus benefícios.

Voltando ao planejamento, o poema original deveria ser apresentado, assim como exemplos de poemas escritos por terceiros tendo essa primeira produção em vista - inclusive o que escrevi na disciplina supracitada. Ademais, é possível perceber, em análise, que as questões linguísticas foram trabalhadas a partir daquilo que os alunos escreveram e recitaram - mas isso não era o foco principal da atividade. Entretanto, acredito que seja necessário pontuar que os objetivos propostos não apresentaram as finalidades reais para os alunos, uma vez que não defini para que eles seriam capazes de saber o que propus.

Isso pode ser identificado, por exemplo, quando aponto que os alunos deveriam ser capazes de *criar o próprio poema usando a língua inglesa de forma mais espontânea* - mas por que isso? - ou que *deveriam compreender algumas características linguísticas de acordo com o que usaram nas atividades* - para que? Qual a finalidade desse entendimento?. Assim, entendo o desenvolvimento de planos de aula como um processo não linear, visto que alguns planejamentos apresentam traços melhor esclarecidos que outros, independente da experiência docente ao longo dos semestres.

A partir da análise desses recortes, vejo a incidência da compreensão de que "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico" (Bakhtin, 2013, p. 23). Nessa perspectiva, a questão estilística possibilita uma linguagem mais criativa, espontânea, expressiva e com personalidade. Ademais, o aspecto sociointeracionista da linguagem está presente no plano da atividade, assim como uma preocupação com os alunos serem o centro do processo de aprendizagem - conhecimento partindo deles e o professor como um facilitador.

Desse modo, pode-se depreender que, em relação aos semestres passados, houve uma preocupação em me deslocar de "uma concepção mais gramatical de ensino, pautada na memorização de regras, para uma perspectiva mais comunicativa e crítica, em que se veem valorizados o perfil e as necessidades dos alunos" (Santos; Gomes, 2017 *apud* Brito; Córdula,

2020, p. 30). O que compreendo que se deu a partir da prática crítico-reflexiva fomentada não apenas pelas reuniões com minha orientadora do estágio, mas também nas reuniões pedagógicas de formação do núcleo de inglês da CELIN - com os professores, coordenadores pedagógicos e professores formadores.

Além disso, entendo que procurei planejar a realização das aulas em uma perspectiva expositiva dialogada (Coimbra, 2017) em detrimento de uma aula expositiva em que o professor é considerado o grande detentor do conhecimento, o qual é transmitido aos alunos. Essa perspectiva pedagógica julga a participação dos alunos como crucial e pretende considerar e respeitar as observações e contribuições deles em relação ao conhecimento que é construído no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 6. Recortes plano de aula A1b - terceiro semestre (17/04/2023)

<p><i>Aims: At the end of the class, students should be able to:</i></p> <p><i>- Write a recipe they like in order to practice the imperative use and usage and develop examples of the genre studied last class.</i></p>
<p><i>Procedures</i></p> <p><i>Step 1 (50 min.): The students are supposed to think of a recipe they know how to do; and they should write instructions on how to do it (help them with any linguistic needs they might have). After that, they will share their recipes with the class. Give some time for the students to ask their peers any questions they might have on how to prepare the recipes.</i></p>

Fonte: arquivo da autora

Analisando o recorte de *procedimentos* desse plano para uma turma de A1b presencial, percebo que o gênero textual discursivo “receitas de comida” foi o foco principal da aula; assim, era esperado que os alunos trabalhassem aspectos comunicativos e linguísticos encontrados no gênero em questão. Entretanto, é importante ressaltar que o gênero discursivo escolhido partiu da necessidade de se trabalhar o imperativo da língua inglesa com os alunos, como pode ser identificado nos objetivos propostos da aula. Assim, entendo que, apesar do trabalho com um gênero discursivo familiar aos alunos, a intenção foi meramente **praticar o uso do imperativo** na língua inglesa.

Por outro lado, apesar de essa intenção ter se apresentado como a mais importante nos objetivos do planejamento, é interessante compartilhar um relato de acontecimentos em sala de

aula, como um elemento para além da análise somente do plano em questão. Seguindo a proposta do planeamento, após a discussão de exemplos de receitas, os alunos escreveram em língua inglesa, uma receita que gostavam; a ideia inicial era compartilharmos as receitas em um mural digital no *Padlet* para que todos tivessem acesso e pudessem testar.

Entretanto, o resultado foi além do esperado, visto que a atitude de uma aluna fez com que o gênero cumprisse seu real papel social nas próprias aulas. Na aula seguinte da que consta no planeamento, ela fez a receita que havia escrito e levou para que todos experimentassem, e assim, a cada aula, um aluno se dispôs a levar o produto de sua receita. Dessa forma, fui surpreendida pelo fato de os próprios alunos terem ido além do objetivo gramatical proposto e compreenderem que a verdadeira finalidade de uma receita é realmente fazê-la e compartilhar com outras pessoas.

Figura 1 - Primeira receita levada para a aula.



Fonte: arquivo da autora (2023).

Figura 2 - Receita para a aula - exemplo 2.



Fonte: arquivo da autora (2023).

Figura 3 - Receita para a aula - exemplo 3.



Fonte: arquivo da autora (2023).

Figura 4 - Receita para a aula - exemplo 4.



Fonte: arquivo da autora (2023).

Quadro 7. Recortes plano de aula A1a - quarto semestre (11/09/2023)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- *Understand the formal and informal vocabulary about family members, in order to know how to refer to their own family members in a conversation or written text.*
- *Understand the use of possessive determiners (my, your, his, her, our, their), so they know how to talk about others and their possessions.*
- *Understand the use of the possessive 's / s', in order to know how to talk about relations among people, and between people and things.*

Procedures

Step 1 (10 min.): Students are supposed to search for photo captions of family posts and then they will share it with their classmates. They will discuss what is similar and what is different about them.

Step 2 (15 min): Students will choose a picture they like of their family and they will develop a caption for it. They will send the photo and the caption in the WhatsApp group. Any questions concerning language use and usage will be answered.

Fonte: arquivo da autora

Os recortes desse plano de aula para duas turmas de A1a - em meu quarto e último semestre como professora em formação na CELIN - apresentam um trabalho com o gênero textual discursivo “legendas de fotos” para postagens em redes sociais de preferência. Os alunos deveriam criar uma legenda em língua inglesa sem uma abordagem prévia de questões linguísticas e gramaticais, o que permite a suposição de que elas partiriam de seus próprios questionamentos. Contudo, compreendo que os objetivos propostos não estão exatamente em consonância com os procedimentos previstos, visto que não está evidente a forma como os objetivos seriam desenvolvidos nas etapas da aula, nem o que se objetiva com os procedimentos. Assim, apesar de tratarem do mesmo assunto - **membros da família e relações entre as pessoas** - parece-me que não tratam da mesma aula.

Depreendo, então, que o gênero textual foi escolhido a partir dos objetivos linguísticos da aula e entendo, ainda, que ecoam nos objetivos de aula uma concepção de língua como estruturas gramaticais a serem apreendidas pelos alunos. De outra maneira, houve um interesse e preocupação com uma perspectiva social da linguagem ao apresentar uma atividade que está vinculada à realidade dos alunos. Desse modo, está presente uma perspectiva sociointeracionista nos procedimentos desse planejamento, que oportuniza a criação de uma linguagem própria dos alunos, colocando-os no caminho do estudo de uma linguagem utilizada na vida, sendo aquela “tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2013, p. 43).

Quadro 8. Recortes plano de aula A1b - quarto semestre (26/09/2023)

Aims: At the end of the class, students should be able to:

- Understand how to say that they like something or that they dislike something in order to know how to say more things about their personal life.

- Write a short review about something they watched or read using like/dislike expressions and "because", in order to express their opinion towards it.

Procedures

Step 1 (10 min.): Focus the students' attention on the key (book), and explain the strongest way of saying that you like something is on the left side of the key, and the strongest way of saying that you dislike something is on the right. Ask them to look at the symbols and decide which of the phrases in the box should go with each symbol. Point out the structures like + ing and like + noun. Ask which of them they can relate with considering the things they like and that they do not like.

Step 5 (5 min.): In order to continue talking about likes, the students will do an activity in which they are going to create a short review. First, show the students some posters of movies, books and TV series, and they are supposed to guess their names in English.

Step 6 (15 min.): The students will discuss where we usually find recommendations. After that, they are supposed to say one sentence (about anything they want) for each expression on the first activity's key, always telling a reason for their choice.

Step 7 (25 min.): Go through a short review structure with the students and tell them that they are supposed to write one in order to post in a Wakelet panel as if they were digital influencers.

Fonte: arquivo da autora

Esse plano de aula para uma turma A1b online propôs o trabalho com o gênero discursivo resenha de obras literárias, plásticas ou cinematográficas. Os alunos deveriam ser questionados sobre o que entendiam como resenha e exemplos para que tivessem maior contato com o gênero em língua inglesa; momento em que poderiam perceber quais movimentos eram necessários na produção. Assim, acredito que existiu uma busca e preocupação com uma percepção sociointeracionista da linguagem, na medida em que escolhi um gênero discursivo e propus que os alunos produzissem seu próprio exemplo do gênero em questão.

No entanto, é válido pontuar que, no plano, uma visão indutiva do ensino da gramática foi predominante, visto que o **tópico gramatical foi apresentado** e trabalhado de **forma controlada** antes do trabalho com as resenhas. Além disso, as questões linguísticas não surgiram a partir do trabalho com um gênero, ficando evidente que o gênero foi escolhido para que o uso de expressões de preferência fosse praticado. No que concerne ao uso de materiais didáticos, entendo que a dependência em relação ao livro se manteve amenizada, visto que desenvolvi materiais próprios para serem usados em conjunto com o livro didático.

5. Considerações finais

Pretendo, nesta seção de considerações, apresentar uma retomada das questões que permearam este trabalho, destacando a relevância e o impacto do estágio realizado na CELIN enquanto vivência de formação crítico-reflexiva. Em princípio, é importante retomar que a motivação para a pesquisa surgiu pelo fato de eu ter trabalhado com o nível A1 de inglês durante os quatro semestres em que atuei como estagiária no CELIN, onde esse nível é subdividido em etapas. Inicialmente, senti-me frustrada, pessoal e profissionalmente, com essa repetição, pois parecia que eu não estava progredindo ao lidar sempre com o mesmo nível de proficiência. No entanto, após conversar com minha orientadora de estágio, compreendi que essa experiência me proporcionou uma oportunidade valiosa de refletir sobre minha prática docente. Trabalhar continuamente com o mesmo nível me oportunizou revisitar e repensar minhas decisões a cada semestre, considerando as diferentes turmas e contextos de aprendizagem.

No que diz respeito à fundamentação teórica, o presente trabalho se baseou em uma perspectiva docente não somente reflexiva, mas também crítica, que permite que o professor avalie - reflexão - suas escolhas pedagógicas e atue no sentido da transformação - criticidade. Conforme discutido, essa prática crítico-reflexiva permite que o docente em formação desenvolva uma postura investigativa e questionadora sobre suas próprias ações em sala de aula. Assim, a prática docente crítico-reflexiva oportunizou uma análise e problematização das minhas vivências e escolhas ao longo dos semestres na CELIN.

As percepções sobre essa prática estiveram presentes durante as sessões de orientação desde o início do estágio, visto que minha orientadora incitava minha visão crítica em relação aos meus planos de aula e às situações vivenciadas em sala de aula. Assim, foi possível que eu tentasse novas possibilidades dentro da sala de aula e fora dela - por meio de atividades assíncronas - a fim de entender o que funcionava para cada turma específica. Deve-se acrescentar, a pedagogia pós-método, abordada conforme Kumaravadivelu (2003), contribuiu significativamente para a construção de uma prática docente mais autônoma e contextualizada. Essa abordagem - também abordada nas reuniões de formação - encoraja o professor a investigar suas próprias concepções e a responder criticamente às demandas pedagógicas, refletindo sobre as escolhas metodológicas de acordo com o contexto em que atua.

Além disso, a abordagem dialógica bakhtiniana também foi central neste trabalho, oferecendo um arcabouço teórico para compreender a linguagem como um fenômeno ideológico e cultural que reflete e constrói significados coletivos. Isso porque o conceito de dialogismo implica que todo discurso se constrói em relação a outros discursos, ecoando vozes

sociais e históricas na prática docente. Após meus encontros com os estudos do Círculo de Bakhtin em disciplinas do curso de Letras e discussões com minha orientadora deste trabalho, essa abordagem dialógica foi mobilizada para um olhar ao *corpus*. A partir dessas perspectivas, pude analisar meus planos de aula como enunciados repletos de discursos de outrem, que revelam influências teóricas, sociais e culturais e dialogam com as minhas concepções de língua e de ensino e aprendizagem. Considerando isso, entendo que a postura crítico-reflexiva que adotamos acerca de nossa prática docente também é dialógica na medida em que, nas palavras de Magalhães (2008, p.147),

A noção de diálogo de um ponto de vista bakhtiniano não se restringe à interação verbal face a face entre duas pessoas. Na verdade, esse tipo de interação consiste em uma das possibilidades de realização do diálogo. Isto porque, dessa perspectiva, todo enunciado é produzido por alguém e para alguém, ou seja, há um outro na enunciação, até mesmo no pensamento.

O percurso metodológico deste trabalho foi informado por esse aparato teórico, enfatizando uma abordagem qualitativo-interpretativista que valoriza a subjetividade e intersubjetividade no processo de análise. Moita Lopes (1994) descreve a pesquisa qualitativo-interpretativista como uma abordagem que busca a interpretação das vivências e percepções do pesquisador, reconhecendo o caráter não neutro da pesquisa. A partir disso, pude analisar e problematizar recortes de planos de aulas, por mim desenvolvidos, para as turmas trabalhadas em meus semestres como professora em formação na CELIN. Assim, essa análise possibilitou não somente a identificação de diferentes concepções de língua(gem) e de ensino-aprendizagem presentes nos recortes de objetivos e procedimentos dos planejamentos, como também a discussão das implicações práticas dessas concepções nas aulas.

Ao decorrer da análise, pude perceber, de modo geral, um deslocamento - ao longo dos semestres - de uma perspectiva de transmissão de conhecimento aos alunos, balizada pela dependência do uso do livro didático como uma receita, para uma abordagem mais sociointeracionista em relação à língua e ao ensino-aprendizagem, marcada pelo uso de materiais autênticos e também desenvolvidos para cada contexto em que atuava. Porém, também pude identificar pontos de descontinuidade em relação aos objetivos e procedimentos propostos, bem como uma falta de clareza em relação à finalidade das atividades a serem realizadas, mesmo em planos dos últimos semestres. Além disso, percebi que, mesmo com o deslocamento supracitado, a busca por atividades com foco social foram sustentadas, em alguns momentos, por um interesse gramatical, o que entendi como uma falta de discernimento em conseguir relacionar as questões estruturais às sociais de maneira efetiva.

Por fim, entendo que minha postura crítico-reflexiva quanto a minha prática foi instigada pelas minhas reuniões de formação com minha orientadora na CELIN e por aquelas com o núcleo de inglês. Para mais, minhas experiências enquanto licencianda também influenciaram a minha prática crítico-reflexiva, na medida em que pude realmente “testar” em minhas aulas tudo aquilo que era discutido nas aulas - desde atividades propostas pelos docentes; metodologias, abordagens e estratégias estudadas; até o de textos bibliográficos da disciplina para me preparar melhor para situações em sala como professora, bem como para o planejamento das aulas. Essa postura possibilitou, então, um melhor entendimento das necessidades de cada turma e do meu papel como professora, e a maneira como eu poderia transferir essa compreensão para meus planejamentos. Sendo assim, a experiência de formação na CELIN foi fundamental para compreender a importância de uma prática docente que se baseia numa perspectiva crítico-reflexiva, promovendo um ensino de língua inglesa que dialoga com as particularidades dos contextos e das necessidades dos alunos.

Referências

ALMEIDA, Raquel Silvano; GIMENEZ, Telma Nunes. A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 69–84, 2010. DOI: 10.5433/1519-5392.2010v10n1p69. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/5488>. Acesso em: 24 out. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de estilística no ensino da língua. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 23-43.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; CÓRDULA, Máira Sueco Maegava. Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica. **Revista do GEL**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 29–49, 2020. DOI: 10.21165/gel.v17i1.2731. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2731>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRITO, Cristiane; RIBAS, Fernanda. “Como se forma um professor de língua inglesa?”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, set. 2019. ISSN 2317-2347. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v8i3.1442>. Acesso em: 13 set. 2024.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: Edvalda Araújo Leal; Gilberto José Miranda; Silvia Pereira de Castro Casa Nova. (Org.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1ed. São Paulo: Atlas, 2017, v., p. 1-14.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em: <https://posgraduacaoofaintvisa.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

DI FANTI, M. G. C. . A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n.1 e 2, p. 95-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>. Acesso em 20 out. 2024

GUILHERME, M. F. F. .Línguas estrangeiras: ensino-aprendizagem e formação política de professores. *In*: Guilherme Figueira Borges; Márcia Aparecida Silva. (Org.). **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. ', p. 16-28.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod Pedagogy. *In*: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven, CT: Yale University Press, 2003, p. 23-43

MAGALHÃES, A. S. . Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva "dialógica" do planejamento de aula de professores em formação. 2000. *In*: LEFFA, VILSON J. (org) **O Professor de Línguas Estrangeiras**: Construindo a Profissão. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2008, p. 145-164

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PIRES, Vera Lúcia . Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon (UFRGS)** , UFRGS - Porto Alegre, v. 16, n.32/33, p. 35-48, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em 11 jul. 2024.

SCHULZ, Lisiane O.; CUSTODIO, Magda MC; VIAPIANA, Simone. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. **PLE–Pensar Línguas Estrangeiras**, 2012. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1434/1088>. Acesso em 20 out. 2024

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 53, n. 1, p. 13–32, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647350>. Acesso em 11 set. 2024.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. *In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-233.