

FORMAÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

CRITICAL-COLLABORATIVE EDUCATION OF LANGUAGE TEACHERS

Lauro Sérgio Machado Pereira¹, Dllubia Santclair Matias², Kleber Aparecido da Silva³

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Janaúba, MG, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7144-2733>
lauropereiraifnmg@gmail.com

Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), Goiânia, GO, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2695-2870>
dllubiasantclair@gmail.com

Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>
kleberunicamp@yahoo.com.br

Recebido em 09 mar. 2023

Aceito em 17 mar. 2023

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017.

Os vieses colaborativo e crítico têm sido adotados pelas pesquisas sobre formação de professores de línguas (PESSOA; BORELLI, 2011; OLIVEIRA, 2014). O primeiro pressupõe a construção conjunta de saberes pela desestabilização das hierarquias inerentes às relações entre pesquisadores/as e professores/as, de modo que diferentes vozes possam ser contempladas desde suas insurgências nas margens. Já o segundo compromete-se com a problematização das práticas naturalizadas e considera os critérios de diferença, interesse, poder e transformação.

No intento de contribuir com essa pauta, no ano de 2016, a professora Viviane Pires Viana Silvestre defendeu a tese de doutorado intitulada *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. No ano seguinte, a tese foi publicada no formato de livro com o título *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Esta resenha crítica toma a obra em questão como objeto de reflexão tendo em vista as significativas discussões que propõe no bojo da colaboração e da crítica como dimensões que podem ser ressignificadas no Pibid (Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, ofertado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Logo, no prefácio, assinado pela professora Dra. Rosane Rocha Pessoa (ex-orientadora de mestrado e de doutorado de Viviane Silvestre), o leitor toma conhecimento acerca da importância da obra, que é definida como “uma voz de resistência” (PESSOA, 2017, p. 14-15) contra as ameaças que a educação brasileira estava sofrendo no período iniciado após o golpe de 2016 (que culminou no *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff) e que teve fim somente no início do terceiro mandato do presidente Lula em 2023. A prefaciadora descreve o estudo apresentado como intenso, dadas a quantidade de materiais empíricos gerados mediante uma variedade de procedimentos e a extensa bibliografia que sustenta os argumentos. Pessoa conclui sugerindo que a obra é intensa porque visa contribuir com estratégias de promoção de um mundo comprometido com a justiça social.

Na apresentação, Silvestre (2017) constrói uma narrativa sobre suas experiências/vivências acadêmicas e profissionais, salientando a dimensão dialógica da relação professor-formador e professor em formação inicial. Segundo Silvestre, seu interesse pela formação de professores e pelo enfoque reflexivo-colaborativo começou no ano de 2003 na graduação e seguiu pelo mestrado concluído em 2008. Em decorrência disso, decidiu por seguir a carreira docente, tendo sido aprovada em 2010 em concurso público na área de estágio supervisionado em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás. Em 2011, Silvestre tomou conhecimento do Pibid ao assistir a uma palestra proferida pela professora doutora Selma Garrido Pimenta. Em 2012, retomou seus estudos na pós-graduação como aluna especial em uma disciplina ministrada pela professora Rosane Pessoa. No doutorado, fortaleceu seu interesse por focar perspectivas críticas de educação linguística e de formação docente, sempre movida pela “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011).

O estudo em questão foi justificado por Silvestre com base em suas motivações pessoais e profissionais, além da importância estratégica de se adotar a educação básica como tema de pesquisa com o intuito de construir praxiologias¹ de formação de professores que ofereçam a esses profissionais mecanismos para lidar com demandas novas e diversificadas em suas práticas locais. Teve como objetivo geral

¹ Constituem-se “nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra” (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

“investigar o potencial de formação *crítica* e *colaborativa* de professores/as de línguas possibilitado pelo contexto do Pibid” (SILVESTRE, 2017, p. 20). Seus objetivos específicos são: “discutir as possibilidades de reinvenção de fundamentos *globais* de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto *local* de formação de professores/as de línguas” (SILVESTRE, 2017, p. 20), e “ampliar a compreensão sobre a relação Pibid e formação de professores/as de línguas, por meio de uma experiência *localizada*” (SILVESTRE, 2017, p. 20). A pertinência do interesse pelas práticas locais (que acontecem em tempos e lugares específicos) encontra-se no sentido que apresentam para as pessoas (PENNYCOOK, 2010). A autora assume uma visão bakhtiniana de sujeito, o que implica em sua concepção socio-historicamente situada. Nessa direção, toma a língua “como prática social e discursiva construída dialogicamente [...] na relação com os sujeitos” (SILVESTRE, 2017, p. 21).

A metodologia empregada na pesquisa é de abordagem qualitativa, e caracterizada como pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico. O material empírico advém de fontes diversas, quais sejam: “sessões reflexivas, sessões de *feedback*, questionário inicial, relatórios parcial e final, diários reflexivos, narrativas e mensagens eletrônicas” (SILVESTRE, 2017, p. 21-22). A discussão dos dados se dá a partir das noções de crítica e de colaboração, buscando-se interseções com aportes provenientes da Linguística Aplicada Crítica e dos estudos sobre de(s)colonialidade.

O primeiro capítulo situa o leitor quanto aos “percursos metodológicos que foram trilhados, os contextos, as práticas e os/as agentes envolvidos” (SILVESTRE, 2017, p. 27) no trabalho, o qual é entendido com base em Pennycook (2010), “como uma prática local [...] de pesquisa-formação, com peculiaridades singulares” (SILVESTRE, 2017, p. 27). Problematiza-se o construto “pesquisa em Linguística Aplicada”, no sentido de que ele passa a ser concebido de uma perspectiva decolonial pautada pela ecologia de saberes, ou seja, que descentraliza o cânone dominante e começa a reconhecer conhecimentos alternativos. Nessa direção, Silvestre (2017, p. 33) acredita “que precisamos ter cuidado para que o fortalecimento dos saberes periféricos (sul) não seja atingido por meio da fobia aos saberes do centro (euro-eua² ou norte)”, bem como entende “que em uma ecologia de saberes não cabe a exclusão de um ou outro saber, inclusive os considerados hegemônicos”.

² Silvestre (2017, p. 33) “toma emprestado e traduz o termo ‘euro-usa-centric’ usado por Catherine Walsh (2010) para incluir também os Estados Unidos no centro hegemônico de produção epistêmica”.

No segundo capítulo, a autora compartilha as praxiologias vivenciadas durante sua pesquisa-formação e os sentidos construídos sobre o que pode ser uma *formação crítica docente* e a educação crítica de línguas, especificamente na língua inglesa. Silvestre se dedica aos seguintes aspectos: “autoquestionamento, percepção crítica e exercício da suspeita, estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística, problematizações sobre língua e, por fim, engajamento identitário.” (p. 78).

A autora argumenta sobre a importância e urgência de os/as formadores/as compreenderem o construto *crítico* e atuarem a partir dessa noção, haja vista que as perspectivas críticas “desafiam a neutralidade da área de educação linguística e destacam seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias.” (p.79). Portanto, essa atuação perpassa pela evidência de vozes e ações vindas das margens, ou seja, o *descentramento*, defendido por Pennycook (2010). O *descentramento* é um termo insurgente a partir das três visões do que é ser crítico, apresentadas pelo autor: 1) pensamento crítico ou avestruzismo liberal; 2) modernismo emancipatório; 3) prática problematizadora.

Esse processo de ser/tornar-se crítico também é apresentado por Silvestre (2017) como um cenário de dissenso em que a crise, o confronto, pode potencializar a expansão de sentidos (MONTE MÓR, 2013). Desse modo, Silvestre (2017, p. 83), nessa “relação dialógica *crítica-crise*”, nos convida a repensar novos *espaços de fala*, de poder e modos de articular a construção de sentidos, tendo em vista que “nossas escolhas pedagógicas, discursivas, performativas são influenciadas por nossas identidades e, ao mesmo tempo, colaboram na (re)construção delas mesmas e das identidades do outro (aluno/a)” (SILVESTRE, 2017, p. 136). Por essa tratativa perpassa a problematização da própria prática docente e tudo que a cerca, em um processo de ler se lendo (SOUZA, 2011).

Na defesa da indissociabilidade entre formação e atuação docentes, Silvestre (2017) argumenta sobre a necessidade de o letramento crítico fazer parte da formação docente. Para ela, o letramento crítico possibilita resgatar a dimensão histórica, que envolve a maneira como compreendemos os textos (orais, escritos, imagéticos) e (re) agimos diante deles, e desnaturalizar certas práticas e concepções. Dessa forma, fica evidente nas palavras da autora, “a emergência do viés crítico na intrínseca relação entre educação linguística, formação de professores/as de línguas e sociedade.”

(SILVESTRE, 2017, p. 84), ou seja, no processo de educação linguística há que se inteirar a respeito dos conhecimentos privilegiados e/ou silenciados e o porquê.

Nesse sentido, Silvestre advoga pelos *espaços de fala* para que os/as professores/as em formação possam problematizar suas concepções, valores e verdades. No texto, a autora apresenta vários exemplos em que esses espaços são oportunizados e a atuação do docente de línguas pôde ser ressignificada.

No capítulo três, intitulado “Práticas de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: ações, tensões e sentidos de agir colaborativamente”, Silvestre (2017) focaliza as práticas colaborativas vivenciadas a fim de “discutir a reinvenção de perspectivas colaborativas de formação docente” localmente e sob orientação de(s)colonial. Faz isso estabelecendo diálogos entre perspectivas colaborativas e de(s)coloniais, as quais viabilizam ressignificar a relação “universidade x escola” e possibilitar a insurgência de novos saberes a partir das margens. Na experiência vivenciada no Pibid, a autora destaca três aspectos: “espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente” (p. 150), que são discutidos a partir de teorizações fundamentadas nas experiências vividas. Os espaços de fala se constituíram dialeticamente, no sentido de tê-los adotado “como um esforço de(s)colonial” (p. 165) que possibilitaram construir e validar, de uma lógica plural, os conhecimentos construídos colaborativamente. A hierarquia horizontal (MONTE MÓR, 2010) compreende que os lugares epistêmicos oscilam entre os agentes. Em vista disso, Silvestre (2017) observou a dificuldade dos licenciandos em vivenciar essa horizontalidade. Por sua vez, a agência docente, entendida por Toom, Pyhältö e Rust (2015) como capacidade de viabilizar a educação linguística e o desenvolvimento profissional docente, segundo Silvestre (2017), manifestou-se nos agentes da pesquisa ao se responsabilizarem pela elaboração de seus materiais didáticos.

O quarto capítulo traz reflexões a respeito do Pibid. Muito mais que a historicidade de sua implementação e sua proposta de iniciação à docência, Silvestre (2017) evidencia nas vivências pibidianas relatadas o incentivo à docência, o engajamento com o processo de pesquisa, algumas insurgências na relação escola-universidade, o compromisso e a responsabilidade com a escola pública e certo destaque ao valor desse programa para a formação docente local.

O programa foi criado em ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da SESu (Secretaria de Educação Superior), da Capes e do FNDE (Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação). A autora enfatiza que ele foi um divisor para a educação brasileira, tendo em vista a possibilidade de diálogo e construção colaborativa do fazer pedagógico de forma direta e imersa no ambiente escolar, desde os primeiros anos na formação universitária em licenciatura. Nas palavras de Guimarães (2014, p. 6), “o Pibid acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional.”.

Para além da iniciação à docência, a autora defende que a maneira como as vivências são problematizadas no Pibid possibilita transformações na práxis docente futura. Além de despertar para a valorização do próprio magistério, uma vez que o trabalho crítico e colaborativo desenvolvido torna a educação linguística significativa tanto para os/as professores/as em formação inicial quanto para os professores/as em atuação e seus/suas alunos/as da educação básica. Fica evidente que é possível integrar a escola e a universidade, ao considerar “as possibilidades de enfrentamento, superação e reinvenção” (SILVESTRE, 2017, p. 248) diante das especificidades de cada ambiente.

Nesse sentido, a obra é inspiradora por apresentar desdobramentos tanto na educação básica quanto na relação escola-universidade ao longo de um processo de formação docente, especificamente, formação de professores/as de língua inglesa.

No capítulo “Fechando pontos e abrindo outros”, a autora reflete a respeito de práticas possíveis para a reinvenção de fundamentos globais de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto local de formação de professores/as de línguas promovido pelo Pibid, bem como de alguns sentidos construídos pelos/as integrantes de um subprojeto Pibid/Inglês sobre essa experiência de formação docente.

No posfácio da obra, a professora Tânia Rezende, chama a atenção para a cumplicidade que foi possível perceber no diálogo entre Silvestre e sua orientadora Rosane Pessoa, no sentido de que a formação se deu a partir de um diálogo intercultural totalmente descolonizado e que se estendeu para a pesquisa-formação realizada pela autora da obra. Nas palavras de Rezende (2017, p. 288), o estudo “representa uma grande contribuição para a área de Linguística Aplicada Crítica: com relação ao ‘viés colaborativo’ no Brasil”.

Entendemos que a obra é bastante inovadora, no sentido de que ao ser inserida nos cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, tem o potencial

de promover o autorreconhecimento dos professores como produtores de pesquisas a partir do que observam em suas práticas locais. Recomendamos, veementemente, que a obra seja lida por todos os professores de línguas, independentemente dos seus enfoques de pesquisa. Isso porque, uma vez que no Brasil a profissão de professor esteve severamente ameaçada, a leitura da obra pode funcionar como uma estratégia de fortalecimento da identidade e das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-6.

MONTE MÓR, W. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Língua Estrangeira – Inglês: etapas complementar e final**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 33, 2013. p. 31-50.

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. **Revista Escrita**, [s. l.], n. 19, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.23759>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PESSOA, R. R. Prefácio. *In*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 14-15.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. *In*: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 15-24.

REZENDE, T. Posfácio. *In*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 288.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K.; RUST, O'C. F. Teachers' professional agency in contradictory times. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 21, n. 6, p. 615-623, 2015. DOI 10.1080/13540602. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044334>. Acesso em: 06 mar. 2023.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales em clave decolonial. **Tabula rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617422012.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

Sobre os autores

Lauro Sérgio Machado Pereira

Doutorando em Linguística (PPGL/UnB) e mestre em Linguística Aplicada (PPGLA/UnB). É professor efetivo de Língua Inglesa no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG/Campus Avançado Janaúba), onde atua em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Participou da 1ª edição do Programa SETEC-CAPE/NOVA de Formação Continuada de Professores Brasileiros de Inglês da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo obtido certificação em Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL) pela Northern Virginia Community College (NOVA) nos Estados Unidos. É membro do GECAL/UnB (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens) e realiza pesquisas sobre formação de professores de inglês, pesquisa-ação colaborativo-crítica, internacionalização da educação e políticas linguísticas.

Dilubia Santclair Matias

Doutoranda em Linguística (PPGL/UnB) e mestra em Educação, Linguagens e Tecnologia (CCSEH/UEG). É professora efetiva de Língua Inglesa na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), atua no Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação de Goiás (CEPFOR-GO). Participou do Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês (PDPI), em 2013, na Georgia Tech University, em Atlanta, USA. É membro do GECAL/UnB (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens) e realiza pesquisas sobre educação linguística, formação de professores de inglês, translinguagem e políticas linguísticas.

Kleber Aparecido da Silva

Doutor em Estudos Linguísticos pela UNESP e mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Atualmente, aprofunda seus estudos pós-doutorais em Estudos Linguísticos na UFMG; em Didáticas das Línguas na Universidade de Genebra; em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades na USP e em Educação Multilíngue e Letramento na Universidade de Witwatersand. Seus interesses de pesquisa encontram-se na ampla área da linguagem, incluindo decolonialidade, formação de professores/as, internacionalização da educação, gênero, raça e educação linguística, práticas identitárias, (multi)letramento e educação crítica. Coordenada o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL) e é bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq – 2A.