

A RESSIGNIFICAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS
MEDIADA PELA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE
BASE SOCIOCULTURAL E POR FILMES SOBRE PROFESSORES

THE IDENTITY RE-SIGNIFICATION OF TEACHERS OF LANGUAGES
MEDIATED BY THE PERSPECTIVE OF CRITICAL-REFLECTIVE TRAINING
BASED ON SOCIOCULTURAL AND BY FILMS ON TEACHERS

Lauro Sérgio Machado Pereira¹

RESUMO: Este trabalho discorre acerca da formação crítico-reflexiva e da construção de identidades na formação de professores, considerando os filmes como gêneros discursivos capazes de catalisar esse processo. Objetivou-se que um grupo de professoras de línguas pudessem descrever, analisar, confrontar e ressignificar as identidades de si, na mediada em que estabeleciam relações com as construções identitárias docentes apresentadas nos filmes e no discurso da sociedade contemporânea. A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação, a qual é desenvolvida sob os preceitos do pensamento complexo e coaduna com uma perspectiva dialógica de linguagem ao convidar os sujeitos a se implicarem no processo de interação. Por meio de sessões de visionamento de filmes cujos personagens são docentes de línguas, as participantes realizaram exercícios de reflexão crítica mediante a escrita de diários reflexivos/de bordo. A discussão dos dados indica que é possível desenvolver reflexões críticas que entendam a natureza das identidades construídas e, assim, fornecer às professoras perspectivas e encaminhamentos para uma reconstrução positiva de suas identidades.

Palavras-chave: Formação crítico-reflexiva de professores; Cinema; Filmes; Identidades Sociais; Pesquisa-Ação

ABSTRACT: This work deals with critical-reflexive formation and the construction of identities in the formation of teachers, considering the films as discursive genres capable of catalyzing this process. The aim of this study was to describe, analyze, compare and re-signify the identities of each other in the medium of establishing relationships with the identity constructions presented in the films and discourse of contemporary society. The methodology adopted was Research-Action, which is developed under the precepts of complex thinking and is consistent with a dialogical perspective of language by inviting subjects to become involved in the interaction process. Through screenings of films whose characters are language teachers, the participants performed critical reflection exercises by writing reflective / onboard diaries. The discussion of the data indicates that it is possible to develop critical reflections that understand the nature of constructed identities and thus provide teachers with perspectives and guidelines for a positive reconstruction of their identities.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Leitura e Produção Textual pelo Instituto Superior de Educação Santo Agostinho de Montes Claros. Licenciado em Letras- Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Avançado Janaúba. E-mail: lauropereiraifnmg@gmail.com

Keywords: Critical-reflexive teacher training; Movie theater; Movies; Social Identities; Search

INTRODUÇÃO

A formação de professores de línguas sob a perspectiva da prática crítico-reflexiva tem sido alvo de interesse por parte de muitos pesquisadores. Nesse sentido, podem ser mencionados os trabalhos de Schön (1983, 2000), os quais apresentam algumas proposições com base nos preceitos do pensamento reflexivo proposto inicialmente por Dewey (1933). Mais tarde, a fim de que fossem superadas algumas limitações da reflexão, a qual se configurava como um ato individual com um fim em si mesma, alguns estudiosos, como Pimenta (2002), Perrenoud (2002), entre outros, propuseram uma formação de professores mais ampla e colaborativamente, com base na concepção de que, além de serem reflexivos, os professores precisam se tornar intelectuais crítico-reflexivos, bem como profissionais.

No campo de investigação em Linguística Aplicada (LA), o modelo reflexivo de formação de professores de línguas é denominado de prática crítico-reflexiva, por acrescentar a “crítica” como um de seus principais elementos e também considerar a linguagem como um instrumento de transformação dos professores. Mais recentemente, uma vertente de investigação vem tentando superar a dicotomia “teoria-prática” na formação de professores de línguas, no sentido de ir ao encontro da práxis, ou seja, estabelecer uma relação mais dialógica entre as duas. Isso significa que teoria e prática informam uma à outra, alimentando-se e se reconstruindo uma a partir da outra (CALVO; FREITAS, 2011).

Conforme essas pesquisadoras, no cenário contemporâneo de discussões, as dicotomias que conferem importância ora a uma, ora a outra, tornam-se irrelevantes, de modo que é mais significativo pensar a formação de professores de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural, esta com a qual coadunamos e que será enfocada especificamente nas considerações teóricas.

Entende-se, neste trabalho, que a prática crítico-reflexiva pode ser desenvolvida nos cursos de formação de professores por meio dos filmes sobre professores, pois possibilitar o acesso de docentes de línguas a produções cinematográficas permite que a identidade desses profissionais seja impactada e transformada mediante o engajamento em práticas discursivas. As identidades de professores de línguas apresentadas nos filmes podem ser um ponto de partida para se problematizar concepções identitárias de língua/linguagem, língua nativa/estrangeira, dentre outras, mais adequadas em contextos de ensino-aprendizagem de países como o Brasil, onde a língua pode ser um meio de empoderamento² do sujeito.

Uma vez que as representações de identidades e a ideologia contida nos filmes são um reflexo de cada período histórico (FERREIRA, 2003), alguns pesquisadores têm procurado refletir acerca da relação entre o cinema como contributo para a construção da identidade profissional na formação de professores. Ressalta-se que essa reflexão precisa ser crítica, pois muitos filmes em circulação no mercado cinematográfico, os quais apresentam personagens professores e/ou contextos escolares, constroem discursos sem

² Na perspectiva de Paulo Freire, consiste na capacidade que uma pessoa, grupo ou instituição tem de realizar, por si mesma, as mudanças e ações que a conduzirão a evoluir e se fortalecer.

problematização e que não estimulam a reflexão sobre a identidade dos professores, o que contribui para alimentar algumas representações sociais de que a profissão de professor é meramente redentora, sacerdotal, devendo ser exercida por indivíduos que possuem o “dom de ensinar”.

No contexto da formação de professores, o trabalho com filmes também permite aos docentes exercitarem o letramento midiático crítico³, importante no cenário contemporâneo da pós-modernidade na medida em que se exige do sujeito o desenvolvimento de uma multiplicidade de letramentos. Allred (2008) defende que o letramento midiático crítico impulsiona as discussões em torno de língua e cultura, sendo vital para a quebra de estereótipos, devendo, por isso, ser incorporado à formação de professores. É fundamental que o professor se torne um sujeito mais ativo e participativo frente aos discursos que lhes são apresentados e, conseqüentemente, consiga estabelecer uma conexão com a realidade de seus alunos, além de suscitar neles uma consciência crítica e social transformadora.

Observando o que já foi posto, este artigo objetiva discutir de que maneira os filmes comerciais-ficcionais que apresentam docentes de línguas em suas narrativas, ao serem considerados como gêneros discursivos, podem proporcionar aos professores de línguas uma possível ressignificação de sua identidade e prática profissionais em crise, mediante exercícios de reflexão crítica.

Para isso, serão apresentadas considerações teóricas sobre a formação crítico-reflexiva de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural, seguidas brevemente das questões de crise de identidade docente e do cinema como prática social e o professor como espectador crítico-reflexivo. Na sequência, tem-se a metodologia da pesquisa, bem como a discussão e análise dos resultados da investigação.

A formação crítico-reflexiva de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural

Partindo do princípio de que a complexidade do mundo contemporâneo exige do professor de línguas não apenas saber desempenhar a sua profissão, mas também empreender um trabalho sobre si, ou seja, sobre a sua identidade, considera-se que uma formação crítico-reflexiva de base sociocultural pode fornecer encaminhamentos para uma ressignificação e emancipação desse profissional, pois considera todas as experiências que o sujeito teve ao longo de sua vida como influenciadoras da prática profissional.

Dessa forma, tudo indica que o professor de línguas poderá tornar-se um sujeito mais autônomo e colaborativo, que se transforma e, conseqüentemente, induz transformações entre colegas de profissão, na medida em que se vale da linguagem para romper com algumas práticas e estereótipos opressores cristalizados no discurso da sociedade. Porém, conforme salienta Perrenoud (2002), a luta pela mudança nunca é fácil, haja vista que ela é ambivalente e tem um custo. Segundo esse estudioso, “precisamos de tempo, dinheiro, esforços, renúncia a outras atividades, paciência; temos de superar momentos de insegurança, fracassos, humilhações e tensões com o ambiente que nos rodeia” (PERRENOUD, 2002, p. 159).

A possibilidade de assumir esse custo só é possível se houver um alto nível de satisfação quanto à autoestima, entre outros aspectos. Ao trabalhar sobre si e investir em sua transformação, o retorno que o professor terá é reflexivo, diferentemente de um atleta

³ Ferramenta de ensino do século XXI que permite ao sujeito ler o mundo de maneira mais crítica, no sentido de que ele passa a ter uma compreensão mais global da sociedade e dos sistemas que a controlam.

que age sobre sua musculatura e consegue resultados imediatos e observáveis. Nesse sentido, o professor deve atuar como vítima e carrasco, conforme explica Perrenoud (2002, p. 160): “como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes, impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela “se obriga” a se transformar em alguém diferente”.

Portanto, é fundamental que o professor tenha obstinação pela mudança em relação à identidade de si e de sua profissão, pois, diferentemente de outras profissões, a docência não permite visualizar os traços dessa mudança, uma vez que esta se realiza no âmbito do pensamento e não da estética ou da aparência física.

É pertinente considerar que o reconhecimento das práticas sociais como grandes influenciadoras do processo de formação de professores de línguas tornou-se possível graças ao ponto de vista epistemológico denominado de virada sociocultural. A partir disso, tem-se uma perspectiva de aprendizagem socialmente situada e distribuída em pessoas, ferramentas e atividades. Um de seus expoentes, Vygotsky (1978/2007, 1986), considera que a aprendizagem é mediada por interações entre os indivíduos e os signos culturais, o que ocorre em uma determinada comunidade de prática.

Com base em Johnson (2009), Vieira-Abrahão (2012) elucida que a formação de professores, a partir das contribuições do paradigma interpretativista, foi alterada e culminou em uma abordagem sociocultural, de modo que as experiências anteriores tidas pelos professores em diferentes contextos passam a ser reconhecidas pelos responsáveis pela formação de professores como influenciadoras da prática do professor. Portanto, conseqüentemente, a aprendizagem do professor torna-se contextualizada, no sentido de que ela é situada, negociada e se constitui pelos conhecimentos que o professor tem a respeito de si, dos seus alunos, do conteúdo, do currículo e do contexto.

O professor ganha mais autonomia, pois toma decisões e constrói conhecimentos a partir dos traços sociais, culturais e históricos que imbricam os contextos nos quais estão inseridos como profissionais. Nesse sentido, aprender a ser professor de línguas torna-se um processo sempre inacabado, que se encontra continuamente em transformação mediante a participação desses profissionais em práticas e contextos socioculturais como a universidade e o ambiente de trabalho.

A abordagem sociocultural de formação de professores de línguas pode fornecer fundamentos sólidos para se pensar o desenvolvimento profissional desses sujeitos nos diversos níveis de atuação. Ao se desvendar como a cognição dos professores se constitui pela relação entre a mente e a sociedade, torna-se possível construir uma teoria da mente desses profissionais com o objetivo de se compreender como eles se transformam à medida que se apropriam de novos conceitos, e como esta ação ressignifica a percepção que eles têm de si, dos seus alunos e da sua prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; JOHNSON, 2009).

Numa perspectiva vygotskyana de aprendizagem sociocultural, para que os professores se desenvolvam profissionalmente, eles precisam avançar a partir de um conhecimento sobre sua prática construído inicialmente no empirismo para um conhecimento que seja informado pela teoria. Daí, temos a importância dos contextos sociais formais de ensino-aprendizagem como espaços de mediação entre a experiência cotidiana e a científica que resulta na internalização, construção e reconstrução de novos conceitos. Segundo Vieira-Abrahão (2012), mediação e internalização são processos importantíssimos para a abordagem sociocultural de formação de professores.

Pela mediação, os docentes podem transformar a si e o mundo ao seu redor. Pela internalização, por sua vez, eles conquistam autonomia após terem se apropriado de alguns artefatos culturais por meio da interação com outros sujeitos. Com base em Vygotsky (1978/2007), Vieira-Abrahão (2012, p.463) explica que os seres humanos medeiam suas atividades utilizando ferramentas físicas, sociais e simbólicas, a saber: “artefatos culturais e atividades; conceitos e relações sociais”.

No rol desses artefatos culturais, os filmes constituem ferramentas que adquirem determinada função social a partir do objetivo comunicacional dos sujeitos de uma comunidade de prática em particular. Nesse contexto, a função de uma ferramenta não lhe é intrínseca, mas definida pela cultura. Assim, se utilizarmos o filme com o objetivo de promover processos de reflexão crítica em professores em formação, é necessário orientar as atividades que serão desenvolvidas, sempre tendo como meta a apropriação de novos conceitos de base científica, como os pertencentes à formação de professores e à teoria de identidades.

Destarte, partindo do princípio de que a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1978/2007) é um espaço metafórico, ou seja, uma arena de potencialidades onde o conhecimento é construído através da interação e definida por funções que estão em processo de maturação, podemos estendê-la ao campo da formação de professores para explicar como esses profissionais podem ter tanto o aprendizado quanto a identidade transformada ao interagirem com seus pares mais experientes.

À guisa de conclusão das reflexões desta seção, salientamos a consonância desta discussão com as proposições de Johnson (2006) ao destacar que, embora ainda haja contextos profissionais nos quais imperam propostas oriundas da perspectiva positivista, a qual transforma o professor em um mero “administrador” do currículo, e não em um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, é possível que isso seja ressignificado mediante a utilização de ferramentas intelectuais transformadoras por parte dos professores.

Nesse sentido, os docentes assumem para si uma postura de sujeitos que investigam suas identidades profissionais, crenças e o conhecimento a respeito da língua que ensinam, com vistas a melhorar suas práticas. Em outras palavras, tornam-se analistas críticos do discurso, com ampla consciência linguística, reconhecendo que, nos dias atuais, aprender uma língua é algo que ocorre em um mundo multicultural e complexo, onde a língua é ensinada numa perspectiva mais ampla e de reconhecimento de uma diversidade de identidades de alunos e professores. Consequentemente, esse poder de agência do professor contribui para que a docência possa visualizar perspectivas para além da crise que tem assolado a profissão.

Crise de identidade docente

O processo de construção da identidade do sujeito inicia-se desde o seu nascimento e se estende continuamente por todo o período de sua existência. A relação que ele estabelece com os outros sujeitos e com as representações contidas nos símbolos em circulação na sociedade afeta diretamente a sua identidade. Como exemplo, o fenômeno da globalização⁴ adequa-se perfeitamente a este caso. A ideia de que todas as comunidades do globo devam viver em rede, independentemente do seu local específico, alterou a maneira como as pessoas se relacionam consigo e com as outras numa ampla aldeia global impulsionada pelo compartilhamento rápido da informação.

De acordo com Woodward (2000), a globalização, decorrente do fortalecimento do capitalismo, alterou os modos de vida nas sociedades. Entretanto, seus resultados em termos de identidade podem ser diferentes, ou seja, essa homogeneidade cultural que o mercado global promove pode, por um lado, distanciar as comunidades da identidade de sua cultura e, por outro, provocar o surgimento e o fortalecimento de identidades locais.

⁴ “[...] envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20).

Portanto, a identidade passa a ser concebida como algo inacabado, de modo que em qualquer etapa da vida, o sujeito vivencia um constante processo de transformação, o qual é sempre permeado pela linguagem.

Com base em Woodward (2000), compreendemos que as identidades na contemporaneidade não são fixas, haja vista que os deslocamentos dos sujeitos, os quais pertencem não mais a um único centro, mas a vários espalhados pelo globo, provocam uma crise de identidade. As exigências feitas pelos diferentes campos sociais quanto às identidades que devemos assumir, sejam elas de homens, mulheres, pais, mães, profissionais, dentre outras, podem também fragmentar nossas relações pessoais e profissionais.

Para Woodward (2000, p.31-32), “podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra”. Aplicamos essa reflexão ao fato de que existe um conflito de identidade entre o ser professor de línguas e a questão da desvalorização profissional, principalmente no que tange à remuneração salarial e ao reconhecimento da sociedade. Além disso, acrescentamos que a crise de identidade da profissão provoca um desinteresse dos jovens pela carreira docente, o que reflete o esvaziamento dos cursos de formação de professores.

Como consequência do fato de que é impossível haver na pós-modernidade ou modernidade tardia um sujeito estável e unificado, tem-se uma concepção de sujeito, o qual é classificado como descentrado, fragmentado, contraditório, múltiplo e constituído por identidades não-resolvidas, ou seja, uma identidade do sujeito em crise. Nesse cenário, existe uma “celebração móvel” da identidade, pois o indivíduo é interpelado a todo o momento a constituir e a transformar suas identidades por meio das muitas representações identitárias disponíveis nos sistemas culturais que estão à sua volta (HALL, 2006).

A partir das reflexões feitas até aqui acerca da crise de identidade, convém reafirmar o fato de que conceber a identidade como algo fixo, estável, acabado, pronto e capaz de ser controlado não se constitui como uma ideia que mereça consideração. Na verdade, as configurações do mundo globalizado têm produzido sujeitos que tomam para si o movimento como uma necessidade à sua própria existência, o que significa que tem sido alterada a maneira como as pessoas se relacionam, como dão sentido à sua vida cultural e política e, conseqüentemente, às suas práticas identitárias (RAJAGOPALAN, 2003).

Nessa perspectiva, as identidades são definidas a partir de uma dinâmica estrutural existente na sociedade e que varia de um dado momento histórico para outro, além de considerar o jogo de oposição a outras identidades diferentes. Enfim, as identidades se constituem diante da diferença, daquilo que não é compartilhado pelo outro.

Logo, a linguagem, como o principal meio a partir do qual o sujeito dá sentido à sua existência, também passa por transformações em decorrência da globalização, ainda mais com as facilidades de comunicação e interação proporcionadas pela Internet. O resultado disso nada mais é do que uma crise tanto linguística quanto de identidade, que tem se feito presente nas relações entre os povos. Se relacionarmos a proposição de que “a perda de identidade é motivo de angústia em qualquer situação” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59-60) com os conflitos e incertezas que imperam nos diversos setores da sociedade, sejam eles pessoais ou profissionais, é possível compreendermos melhor o estado de crise pelo qual esses sujeitos têm passado para, enfim, podermos tomar a própria linguagem como um espaço de enfrentamento das imposições do outro, no sentido de reafirmarmos nossa identidade.

Observando que a crise de identidade existente no mundo globalizado é um fato que não se pode ignorar e nem mudar, é urgente aos “professores de línguas” ressignificarem aquelas identidades que os outros querem impor para eles; Rajagopalan

(2003), nessa mesma perspectiva, clama para que os aprendizes de línguas estrangeiras não deixem que sua autoestima e sua personalidade sejam dominadas, mas que possam dominar o outro e fazer com que ele faça parte de sua identidade. Tendo em vista que a construção da identidade profissional passa pela questão da política de representação, o professor de línguas pode, por certo, desenvolver uma identidade emancipada e fortalecida, pautada no enfrentamento das adversidades profissionais, posto que a identidade seja “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja” (BAUMAN, 2005, p. 45).

Diante do que foi discutido, proponho desenvolver uma discussão, observando cuidadosamente como esse cenário de crise global das identidades do sujeito pós-moderno interfere na constituição identitária do profissional “professor de línguas” e, conseqüentemente, em sua prática, no sentido de que se torna urgente caminhar de mãos dadas com a práxis, a fim de que seja possível fornecer encaminhamentos para a transformação da identidade da profissão docente. Afinal, conforme sinaliza Bauman (2005), ao tratar da “liquefação” das instituições políticas e sociais, é impossível prever o que pode acontecer em um ambiente fluido como é o caso do contexto contemporâneo da pós-modernidade.

A partir dessa reflexão, vislumbro, em consonância com esse estudioso, que da mesma maneira que autoridades que hoje são respeitadas podem vir a ser ridicularizadas, também carreiras que atualmente gozam de *status* pleno podem vir a entrar em um beco sem saída; a profissão de professor que, nos dias de hoje, está em crise e goza de desprestígio, poderá, no futuro, a partir das próprias exigências das estruturas sociais, assumir uma posição contrária a esta que é pautada pela desvalorização salarial e condições de trabalho insatisfatórias.

Nesse sentido, o cinema é uma prática social que pode ser apropriada pelos professores de línguas, na medida em que eles passem a exercer cada vez mais uma consciência crítica ao assistirem a filmes sobre professores e ao dialogarem com outros colegas professores a respeito das representações de identidades docentes encontradas nos filmes assistidos. Essas práticas de linguagem são capazes de transformar identidades desprestigiadas que, muitas vezes, fortalecem uma prática docente sem empoderamento.

Cinema como prática social e o professor de línguas como espectador crítico-reflexivo.

No atual cenário de crise das identidades, o cinema é uma prática social que colabora com sua visão sobre a cultura e temas importantes para o desenvolvimento da sociedade. Essa possibilidade de o cinema proporcionar aos seus espectadores um lugar para o pensamento crítico fez com que ele fosse utilizado no campo da educação. Desse modo, as representações contidas nas imagens, sons e signos em movimento do cinema passam a significar alguma coisa quando os espectadores estabelecem qualquer tipo de interação com essa arte. Por esse motivo, é pertinente estudar o cinema como uma prática social que, em nossa cultura, é fonte de prazer e de significado. Nesse processo, instauram-se relações entre imagem e espectador, indústria e público, narrativa e cultura, forma e ideologia (TURNER, 1997).

A partir da concepção de cinema como meio de representações da realidade, propomos relacioná-lo com a prática cultural dos indivíduos no processo de formação das identidades sociais, pois “ver filmes, é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Assim, é pertinente

compreender como o cinema vale-se dos filmes para ressignificar ou definir algumas identidades docentes. O cinema pode não ser a solução para a fragilidade identitária e profissional que os professores de línguas têm sofrido, mas constitui-se como um caminho possível para se promover sensibilização em torno de questões éticas, estéticas e políticas que imbricam sua formação.

Considerando que o cinema é uma linguagem que se organiza através de elementos de significação presentes nos filmes, percebemos que há, inerente a essa organização linguística do texto cinematográfico, um discurso que é produzido e controlado por uma fonte de produção. Nesse sentido, os filmes tornam-se passíveis de interpretação por parte de seus espectadores que estão social e historicamente circunscritos (STAM, 2003).

Em nossa pesquisa defendemos a perspectiva de que os professores de línguas em formação, ao serem convidados a assistir a filmes, devem ser considerados como espectadores críticos e ativos, os quais refletem criticamente sobre as representações identitárias contidas nesse capital cultural, ou seja, estabelecem um diálogo entre o plano ideológico e político do filme e a sua realidade sócio-histórica concreta. Um filme, independentemente da época em que tenha sido produzido, considera a figura de um espectador, pois o sentido de uma obra de arte é construído pela relação entre ela e seus espectadores, ou seja, por uma relação dialética.

No intuito de problematizar a dialética do espectador, Alea (1984) nos certifica que assim como certos fenômenos naturais se constituem como espetáculo porque rompem com a naturalidade cotidiana e oferecem ao homem imagens contemplativas, da mesma maneira o cinema torna-se espetáculo porque também exige um espectador para si. O espetáculo, seja ele natural ou artístico, só existe em função do espectador, de modo que este pode escolher a posição de sujeito ator ou espectador diante do fenômeno que contempla. O ponto de partida pode ser a contemplação, consciência sensorial, mas esta pode atingir o nível da consciência racional ou teórica. A contemplação posta em prática pelo espectador não é algo simplesmente passivo, pois o simples ato de “assistir” à narrativa representada na tela já implica a necessidade de modificar as condições de vida da sua realidade.

A respeito da atividade transformadora que o espetáculo artístico pode provocar, Alea (1984) destaca suas peculiaridades, pois delas dependem os estímulos que desencadearão uma atividade no espectador que não seja meramente contemplativa, mas de transformação. Alea (1984, p. 48) define dois tipos de espectador: o “contemplativo”, o qual não supera a passividade contemplativa, e o “ativo”, o qual é aquele que, “tomando como ponto de partida o momento da contemplação viva, gera um processo de compreensão crítica da realidade (que inclui, claro, o espetáculo), e, conseqüentemente, uma ação prática transformadora”. O que o espectador ativo faz é tentar compreender a sua realidade circundante através do processo de mediação desencadeado pela representação contida no espetáculo.

Assim, ao estabelecer relações diretas com os padrões da cultura na qual seus espectadores estão inseridos, o cinema se constitui como um meio de representação social em potencial que, ao valer-se de mecanismos discursivos de subjetivação, constrói e legitima saberes, crenças e identidades hegemônicas, os quais podem ser questionados e ressignificados pela sociedade. Os professores, de modo geral, mas neste caso específico os de línguas, podem lançar mão dessa atividade transformadora decorrente da contemplação artística, da qual fala Alea (1984), para ressignificar, libertar a identidade profissional de professores do “aprisionamento” e da “opressão” presentes em muitos discursos políticos equivocados e distanciados da realidade da profissão docente. Estes se manifestam nas vozes da sociedade e até mesmo na fala de muitos colegas professores, fato que aponta para a premente necessidade de promover uma reflexão crítica que os conduza a uma ação de luta política engajada na reivindicação de seus interesses.

Na perspectiva de que a formação de professores deve se pautar pela práxis, ou seja, por uma atividade contínua e cíclica que envolve a construção de conhecimentos com base na teoria e observação prática, o trabalho com filmes que apresentam identidades de professores pode tornar os espectadores professores inquietos e convidá-los a se envolverem em um processo em prol de uma politização da profissão que desempenham. Nesse sentido, ainda de acordo com Alea (1984, p. 51), “a resposta do espectador que interessa não é somente a que pode dar dentro do espetáculo, mas a que deve dar diante da realidade”. Isso significa que não adianta o espectador/professor assistir ao filme e continuar de braços cruzados esperando que as suas condições se modifiquem naturalmente.

É preciso que ele realmente participe daquilo que a realidade lhe oferece, que ele questione as condições indesejáveis que lhes foram impostas. A partir do princípio de que o mundo não se desenvolve para satisfazer ao homem, cabe a este transformá-lo através de sua atividade, a qual somente é possível mediante uma prática transformadora das relações sociais, sempre atrelada à consciência crítica.

O fato de os professores simplesmente assistirem a um filme, mesmo que este seja um espetáculo “aberto” que crie contrapontos e questione a realidade, não desencadeia processos significativos de reflexão crítica individual para uma possível ressignificação de identidades. Na verdade, isso é possível mediante processos colaborativos existentes em uma perspectiva sociocultural de formação de professores de línguas, a partir da qual os profissionais trocam experiências e saberes.

Filmes hollywoodianos que trazem típicas representações distorcidas e idealizadas da profissão docente, de modo que “a abnegação, o espírito missionário e a dedicação quase sacerdotal prevalecem nas representações de professores” (DUARTE, 2002, p. 85), não aparecem por acaso na narrativa cinematográfica, mas como uma tentativa de subjetivar os espectadores. Portanto, construir coletivamente o sentido do filme com outros professores, cruzando as representações identitárias do discurso cinematográfico com reflexões postas nos textos teórico-acadêmicos, é uma estratégia excelente para o trabalho com a formação profissional de professores de línguas.

Metodologia da pesquisa

Este artigo é um recorte de uma investigação maior, a qual teve como resultado a minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2014). A pesquisa foi realizada no Programa Permanente de extensão UnB Idiomas (PPE UnB Idiomas) da Universidade de Brasília.

Participaram da pesquisa quatro professoras/estudantes de Letras com idades que variam entre 19 e 30 anos. A fim de preservar a identidade das professoras, estas escolheram ser identificadas como P1, P2, Adeline e Catarina. Dentre estas, duas são professoras de Língua Inglesa e duas de Língua Francesa, sendo que apenas Adeline e Catarina lecionam. Duas estão fazendo o seu primeiro curso de graduação, enquanto as outras já têm um antecedente acadêmico. A pesquisa foi realizada durante o curso temático de extensão intitulado *Formação crítico-reflexiva de professores de línguas mediada por filmes sobre professores*, o qual foi oferecido por mim de março a junho do primeiro semestre de 2014, objetivando oportunizar às professoras em formação o exercício da prática crítico-reflexiva mediada por filmes sobre professores de línguas, bem como consequentemente estimular processos de possíveis ressignificações de suas identidades.

O curso teve duração de 10 encontros semanais, de modo que cada um contava com uma carga-horária de 2 h/aulas, o que somou um total de 20 h/aulas. Durante o curso

as professoras assistiram integralmente ao filme *O substituto* (*Detachment*, 2011), e a sequências dos filmes *Sociedade dos poetas mortos* (*Dead poets society*, 1989); *Mentes perigosas* (*Dangerous minds*, 1995); *Bossa Nova* (2000); *Escritores da liberdade* (*Freedom writers*, 2007) e *Adorável professora* (*The English teacher*, 2013). O objetivo da pesquisa foi investigar como o cinema, mais especificamente os filmes comerciais-ficcionais sobre professores de línguas, uma vez aplicados na formação destes profissionais, podem influenciar na ressignificação/transformação da sua identidade e prática profissionais, mediante exercícios de prática crítico-reflexiva.

Tomamos a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2007) como uma metodologia adequada para a nossa pesquisa, pois está alinhada à perspectiva sócio-discursiva e dialógica de linguagem, bem como à concepção de identidade construída pelo posicionamento dos sujeitos nas práticas discursivas. A Pesquisa-Ação (P-A) é uma metodologia de pesquisa que, por estar interessada na problematização e solução de problemas que emergem de contextos como a sala de aula, convida os participantes a se envolverem coletivamente na construção de sentidos diante da complexidade do real. Nesse cenário, a linguagem, mais precisamente a palavra⁵ dita e/ou escrita pelos envolvidos na pesquisa (as professoras investigadas e o professor pesquisador-participante), assume um papel primordial no desenvolvimento da reflexão crítica impulsionada pelas representações identitárias contidas nos filmes.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos foram: a entrevista focalizada (EF) baseada em Flick (2009), diários de bordo/reflexivos (DB), diário de itinerância (DI) propostos por Barbier (2007), além de outros, como ficha de identificação (FI), entrevista final de reflexão (EFR), questionário final de avaliação (QFA) e gravações em vídeo (GV). Para informar a discussão neste trabalho, foram selecionados alguns excertos dos relatos de Adeline, estudante do curso de Licenciatura em Letras-Francês da Universidade de Brasília (UnB) que, à época da aplicação da pesquisa, tinha 30 anos de idade.

Discussão e análise dos resultados

Os dados a serem expostos nas análises deste trabalho representam o processo de mudança pelo qual passou a participante em dois grandes momentos que compreenderam a aplicação da pesquisa, a saber, (1) estado de crise identitária e profissional e (2) explicitação de movimentos que apontaram para a ressignificação de suas identidades após a apropriação de conceitos da reflexão crítica e das teorias de identidade em diálogo com os filmes assistidos.

Inicialmente, procurei identificar, nas interações orais transcritas dos encontros e na escrita dos diários de bordo, a presença da palavra “crise”, mas em outros momentos nos quais a palavra em questão não aparecia explicitamente, foi necessário empreender um maior esforço, no sentido de buscar conexões que me levaram a perceber a existência de uma crise de identidade no discurso das professoras participantes. O excerto a seguir, referente ao primeiro encontro, possibilita-nos perceber essa crise de identidade profissional:

Adeline (DB):“Acho que fiz bem em comentar sobre a minha crise profissional, fiz bem em me abrir porque percebi que muitos estão que

⁵ Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é o fenômeno mais intenso e significativo do dialogismo (AMORIM, 2004).

nem eu. O meu problema não é o que eu quero fazer, eu amo a minha profissão! O que me incomoda e que é muito importante é a desvalorização do professor, o salário que me impede de viver nas condições que eu gostaria”.⁶

A partir deste relato, várias questões que estabelecem relação com o fenômeno da crise de identidade são evidenciadas. Em primeiro lugar, embora a professora não estivesse inicialmente se sentido à vontade para expor a sua crise identitária, ela terminou realizando isso e, posteriormente, teve a oportunidade de refletir, por intermédio da escrita reflexiva, acerca do lado positivo de sua atitude. O fato de ela ter falado de si, de sua “crise profissional” como professora de línguas, tornou-se possível à medida que a discussão entre as outras professoras foi se desenvolvendo.

Ela percebeu que era apenas mais uma professora que se encontrava em crise em meio a tantas outras em igual situação, ou seja, em meio a uma comunidade maior de outros professores. Podemos depreender que o sentimento de pertencimento por parte da professora Adeline ao dizer “percebi que muitos estão que nem eu” foi influenciado pela troca de experiências através do diálogo, da palavra verbalizada, que se transformou em práxis, ou seja, em ação e reflexão. Isso remonta ao que Freire (2013, p. 227) comenta a respeito da importância da teoria dialógica para o desvelamento do mundo: “[...] na teoria dialógica da ação [...] há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. Quando Adeline ouve as outras professoras se pronunciando, ela percebe que sua identidade “em crise” não pertencia apenas a si, mas também a “outros”, os quais constituem a relação eu-tu do sujeito na sociedade.

Ainda reportando ao excerto anterior, cabe observar a ambivalência constitutiva da relação que a professora Adeline estabelece com a profissão “professora de línguas”. Ao mesmo tempo em que ela tem consciência de que “o problema não é o que eu quero fazer, eu amo a minha profissão!”, o que é altamente positivo e motivador, ela, por outro lado, explicita o lado negativo de ser professora ao declarar: “O que me incomoda e que é muito importante é a desvalorização do professor, o salário que me impede de viver nas condições que eu gostaria”.

Percebemos, portanto, que há duas vozes conflitantes que se sobressaem na fala da professora: uma é proveniente do seu desejo de continuar na profissão que ama; a outra a desestimula a seguir adiante na profissão, em virtude da posição de desprestígio salarial e social que o professor tem que enfrentar na contemporaneidade.

Além disso, ao dizer que ama sua profissão, Adeline pode estar desejando continuar sendo professora pelo fato de ela ser possuidora de uma responsabilidade social, de transformação do outro para um futuro melhor. Concomitante a esse desejo positivo, a desvalorização salarial que a impede de viver nas condições que ela gostaria, ou seja, de poder ter uma vida melhor através da ascensão social proporcionada pelo exercício da profissão, faz com que ela entre em crise.

Nessa medida, em vista da crise de identidade global que produz sujeitos fragmentados e com identidades provisórias, pode ser que a crise de identidade da professora Adeline nem venha a se resolver através de uma definição de sua identidade ao se indagar se ela quer seguir ou não na profissão de professora de línguas. O sujeito, conforme explica Hall (2006), “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável”, está a tornar-se fragmentado; “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Nesse viés, lembrando a afirmação de Woodward (2000) de que a crise de identidade do homem pós-moderno decorre das inúmeras exigências que a ele são

⁶ Todos os grifos, neste e nos próximos excertos, foram produzidos pelo pesquisador.

impostas, ou seja, exigências de que ele assuma diferentes papéis sociais de acordo com o lugar de onde fala e se encontra, podemos refletir que a tensão experienciada por Adeline entre ser professora e continuar sendo “desvalorizada” ou mudar de profissão e, supostamente, ascender socialmente representa, perfeitamente, o modo como as identidades se tencionam, interferindo umas nas outras. Isto é, tem-se uma tensão entre o ser professor de línguas e a desvalorização.

A fim de oportunizar à professora participante a chance de avaliar o processo de reflexão crítica pelo qual passou durante os encontros do curso, propus-lhe que respondesse a um Questionário Final de Avaliação e verbalizasse suas impressões mediante uma Entrevista Final de Reflexão. Nesse sentido, dou continuidade à análise de dados em busca de sinais de uma possível ressignificação da identidade profissional da professora Adeline.

A partir das respostas dadas, foi possível perceber algumas ressignificações quanto à maneira pela qual ela percebia o gênero discursivo “filme”, à construção colaborativa do conhecimento, bem como em relação à sua identidade profissional. Nesse sentido, no que se refere ao que “ficou” em decorrência desse processo, a professora explicitou:

Adeline (EFR): “[...] que é importante [...]ter essa reflexão pra poder depois criticar. [...] Crítica sem reflexão não serve a nada. [...]eu acho que a gente conversando, debatendo, discutindo, se abrindo, a gente se ajuda. [...] A gente viu com alguns filmes que [...]a troca faz parte do ser humano. [...]pode ser a troca do olhar, do gesto, da leitura, da discussão, da fala, acho que todas as trocas [...].É o que cria nossa identidade. [...]O curso [...] me fez refletir sobre algumas coisas que a gente sabe que existem, mas que a gente não para pra pensar [...].”

É perceptível, nesse excerto, que a reflexão foi o que mais marcou a professora, além de ter passado a se constituir como uma ação que não é simples, pois tendo em vista o seu caráter transformador, exige um maior engajamento por parte do sujeito que antes mesmo de “criticar” aquilo que observa, precisa “refletir” sobre si e sobre o outro.

A fala da professora permite inferir que os filmes contribuíram para que a reflexão e a crítica passassem a ser percebidas como ações que devem ser construídas coletivamente pela troca de experiências, leituras, olhares e gestos entre os envolvidos em um processo de interação que visa a mudança e uma possível significação e/ou ressignificação de suas identidades pessoal e profissional.

Na medida em que os filmes desempenhavam o papel de mediar e também de provocar as situações de reflexão, a professora foi se constituindo como “crítica”, a partir da percepção e do modo diferenciado de analisá-los e de assistir a eles:

Adeline (EFR): “[...]certos filmes que a gente viu aqui eu já tinha visto e outros não. Então, alguns filmes você vê você já [...] [c]omeçava a formar sua opinião. Você não parava pra analisar completamente, fazer uma relação com tal autor ou outro. Então assim, isso mudou.”

Entendemos, com base nessa proposição, que o modo como a professora via os filmes foi realmente modificado, em função da aplicação que fizemos deles em um espaço de interação, cuja proposta ao longo de todo o andamento do curso temático foi ser colaborativo. O fato de a professora Adeline fazer uma comparação entre a maneira como ela via os filmes anteriormente e a maneira que passou a vê-los durante o curso, no sentido de ter podido parar para analisá-los mais completamente e estabelecer relações com

alguns autores, explicitam a transformação dela em uma professora espectadora ativa e crítica (ALEA, 1984), a qual não apenas contempla o filme, mas o transforma em ponto de partida através da identificação, para a ressignificação de si e da realidade circundante.

Ao refletir sobre o filme e relacioná-lo com suas experiências anteriores e com proposições teóricas defendidas pelos autores estudados, a professora considera que o gênero discursivo “filme” provoca a reflexão crítica com vistas à profissionalização da profissão professor de línguas. Temos, portanto, a declaração de Adeline (QFA): “Acho que sim por diversas razões. Podemos comparar entre os professores, épocas, atividades e com nós mesmos. Além de nos fazer questionar certas atitudes”. Essa fala nos possibilita pensar que os filmes contribuem de diversas maneiras para o diálogo entre realidades distintas, bem como para o estabelecimento de relações entre teoria e prática e as experiências e atitudes dos professores, o que provoca movimentos de transformação.

A professora Adeline passou a se perceber de fato como um sujeito incompleto, que não precisa ser perfeito ou saber de tudo, mas que ao longo de sua trajetória pessoal e profissional vai se ressignificando e se percebendo como um verdadeiro ser humano, atravessado por uma infinidade de vozes discursivas e sempre em processo de mudança. É interessante notar, também, que a professora, ao ser perguntada sobre o fato de ela ter encontrado, ao longo do curso, algumas respostas para possíveis inquietações que tinha ou ainda tem como professora de línguas, retomou as questões de identidade como processo e de ressignificação da crise identitária:

Adeline (EFR): “[...] como eu falei [...] que eu tava em crise, [...] da profissão, mas ao longo do curso, [...], eu fui vendo que eu amo dar aula. É o que eu gosto. [...] todo mundo tem suas crises, [...] qualquer profissão. [...] e [...] ao longo do curso eu fui vendo isso. [...] que nem no filme *O substituto* que a gente conversou bem, que ele via sempre o lado negativo. [...] Então, às vezes [...] a gente só quer ver o lado ruim, e não o lado bom. Não tentar melhorar aquilo que a gente já tem”.

Ao analisar esse relato, percebemos que, para Adeline, a qual tinha deixado explícita a sua crise identitária desde o início, as respostas para suas inquietações vieram a partir do momento em que ela passou a ter gosto pela sua prática e a observar o outro. Segundo ela, qualquer pessoa ou profissão pode passar por momentos de crise, como foi o caso do professor Henry Barthes, no filme *O substituto*. O importante é não se entregar às dificuldades que se apresentam e seguir em frente, ressignificando o olhar, tornando-o mais crítico e visualizando prospectivamente aspectos positivos que conduzirão à sua emancipação.

A fim de concluirmos a discussão acerca da nova identidade profissional da professora Adeline, passamos a considerar as respostas dadas por ela ao Questionário Final de Avaliação. Ao ser solicitada a pensar em si antes e depois do curso, bem como considerar se sua prática profissional havia mudado, em que medida e como ela se transformou, quais foram as mudanças, além do porquê de ela pensar que elas ocorreram, obtivemos a seguinte resposta:

Adeline (QFA): “Acho que mudou porque fortaleci meu lado profissional. Alguns trechos de filme também me motivaram ou me ensinaram algo, assim como as discussões e leituras. Algo também muito importante foi que nós, seres humanos, precisamos de contato. Não estamos só. Conversar com pessoas do nosso ramo ou que tem nada a ver ajuda com os nossos problemas. Trocar ideias, discutir, ouvir, nos animam. O curso fortaleceu minha opinião sobre esse aspecto.”

É possível depreender que a identidade profissional da professora Adeline se fortaleceu através do envolvimento nas leituras e discussões realizadas em cada encontro. Ainda seguindo nessa direção, as respostas dadas à pergunta *Você se considera possuidora de uma identidade profissional melhor definida e mais motivada a continuar na profissão?* ilustram a ressignificação da identidade profissional:

Adeline (EFR):“Sim. Porque no início eu estava em crise e agora eu não estou mais em crise.[...] Acho que fortaleceu certas ideias, me fez pensar em outros aspectos, criticar mais, não só em sala de aula, mas com a instituição também, que tudo está relacionado[...]”

Notamos que a crise de identidade na qual se encontrava a professora Adeline deu lugar a uma nova identidade profissional mais fortalecida, o que se tornou possível mediante a reflexão que realizou colaborativamente sobre si e sobre os diversos âmbitos da vida humana, tendo o filme como um gênero discursivo mediador e deflagrador desse processo de ressignificação. Ao dizer que “tudo está relacionado”, Adeline nos remete a Freire (1970/2013), quando fala sobre a compreensão da totalidade como uma ação decorrente da investigação crítica.

Nesse sentido, partimos para as considerações finais entendendo que, a partir do momento em que os professores, e não necessariamente os de línguas, se envolvem em contextos colaborativos e socioculturais voltados para o exercício efetivo da prática crítico-reflexiva mediados por qualquer gênero discursivo faz-se possível se promover um fortalecimento significativo da identidade profissional.

Considerações finais

Este artigo buscou discutir de que maneira os filmes comerciais-ficcionais que apresentam docentes de línguas em suas narrativas, ao serem considerados como gêneros discursivos, podem proporcionar aos professores de línguas uma possível ressignificação de sua identidade e prática profissionais em crise, mediante exercícios de reflexão crítica. Nesse sentido, cabe retomar como esse processo tornou-se possível.

Desde o primeiro encontro do curso temático, a professora participante se encontrava em estado de crise identitária pessoal e profissional. Diante disso, procuramos construir, em um curso temático, um ambiente de formação crítico-reflexiva de professores mediado por filmes, pautando nossas ações nos preceitos de colaboração e troca de experiências, defendidos pela abordagem sociocultural de formação de professores, a fim de ressignificar a identidade da participante. A pesquisa foi dividida em dois grandes momentos denominados (1) crise de identidade e (2) ressignificação da identidade profissional, os quais serviram de eixos temáticos para a análise e discussão dos dados.

As atividades de reflexão crítica foram iniciadas mediante a introjeção de alguns conceitos teóricos da formação crítico-reflexiva de base sociocultural e da teoria de identidades. De posse desses conceitos, as professoras puderam estabelecer relações entre os filmes assistidos e seus contextos sócio históricos. A cada encontro realizado, as professoras foram convidadas a escrever um diário reflexivo, a fim de colocar em prática as ações do descrever, informar, confrontar e ressignificar, com o intuito de exercitar sua reflexão crítica.

As respostas da professora Adeline aos instrumentos de coleta de dados, como Diários Reflexivos, Entrevista Final de Reflexão e Questionário Final de Avaliação, provenientes da metodologia Pesquisa-Ação indicam movimentos de ressignificação de

sua identidade. Considerando que a pesquisa sobre formação de professores de línguas tem se expandido na Linguística Aplicada, nossa investigação trouxe pertinentes encaminhamentos.

Evidenciamos o fato de o filme ter sido concebido como um gênero discursivo a ser aplicado à formação de professores, desde que atrelado aos conceitos de reflexão crítica e identidades. Observamos, portanto, que no cenário pós-moderno, da mesma maneira que os aprendizes de línguas tiveram suas abordagens de aprendizagem tecnicistas e tradicionais superadas, a formação de professores também tem sofrido transformações que culminaram na necessidade de conceber esse processo de uma perspectiva mais sociocultural e pautada na construção colaborativa, de troca de experiências e mediada por artefatos culturais.

REFERÊNCIAS

ALEA, T. G. **Dialética do espectador**: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. Tradução de Itoby Alves Correa Jr. São Paulo: Summus, 1984.

ALLRED, C. **Critical media literacy**: a 21st century teaching tool. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas** – os desafios do formador. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 91-104.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]2004.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANECO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares – volume 1. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 11.).

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DEWEY, J. **How we think**. New York: Heath and Company, 1933.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, S. C. **O professor como personagem e a escola como cenário**: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974). Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de Doutorado).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOHNSON, K. E. *The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education*. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235-258, March, 2006.

_____. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 20-29.

_____.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Tradução de E. Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PEREIRA, L. S. M. **O professor de línguas vai ao cinema**: ressignificando a identidade profissional sob a perspectiva da formação crítico-reflexiva. Brasília: LET/UNB, 2014. (Dissertação de Mestrado)

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural. In: **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.

_____. **Thought and language**. Cambridge: The MIT Press, 1986.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença** – A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em: 20 jan. 2018

Aceito em: 02 mar. 2018