



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

## **PROGRAMA CECLA – CENTRO DE ESTUDOS CONTINUADOS EM LETRAS, LINGÜÍSTICA E ARTES**

CECLA PROGRAM – CENTER FOR CONTINUOUS STUDIES IN  
LETTERS, LINGUISTICS AND ARTS

PROGRAMA CECLA - CENTRO DE ESTUDIOS CONTINUOS EN  
LETRAS, LINGÜÍSTICA Y ARTES

**Daniella Corcioli<sup>1</sup>**  
**Adriana Carvalho Capuchinho<sup>2</sup>**  
**Silvana Fernandes de Andrade<sup>3</sup>**  
**Micaela Fernandes<sup>4</sup>**  
**Wellengton Campos de Araújo<sup>5</sup>**

### **RESUMO**

O Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes, doravante CECLA, é um PROGRAMA DE EXTENSÃO que nasceu da necessidade de implementação de novas atividades e da expansão de outras que já eram desenvolvidas pelo Projeto CECLA. Enquanto projeto, criado e em permanente atividade desde o ano de 2010, o CECLA englobou cursos de línguas estrangeiras e língua portuguesa, além de ter sido um espaço destinado a acolher e apoiar administrativamente pesquisas, desenvolvimento profissional de professores e futuros professores de línguas, cursos de extensão variados,

---

<sup>1</sup> E-mail: [danicorcioli@mail.uft.edu.br](mailto:danicorcioli@mail.uft.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa – DLM/USPE-mail: [driowlet@mail.uft.edu.br](mailto:driowlet@mail.uft.edu.br)

<sup>3</sup> Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2016). E-mail: [silvanandrades@gmail.com](mailto:silvanandrades@gmail.com)

<sup>4</sup> E-mail: [micaella.fernandes1@mail.uft.edu.br](mailto:micaella.fernandes1@mail.uft.edu.br)

<sup>5</sup> E-mail: [wellengton.araujo@mail.uft.edu.br](mailto:wellengton.araujo@mail.uft.edu.br)



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

eventos, atividades culturais, mini-cursos e palestras proferidas por professores do Colegiado de Letras da UFT do Campus de Porto Nacional, ou visitantes convidados de outros campus da UFT ou outras instituições de ensino superior. Todas essas atividades antes desenvolvidas no Projeto CECLLA são oferecidas no Programa CECLLA, além das demais. O advento da pandemia pelo Covid-19 tem imposto a toda a população uma grande diversificação e mesmo remodelação de atividades e modos de vida e trabalho. Entre as mudanças que acabaram por propiciar o desenvolvimento de diversas alternativas possíveis, está o ensino a distância, online e/ou híbrido, nas suas mais variadas formas e modalidades. Estas novas modalidades de ensino e atividades de extensão são, devido à impossibilidade das atividades presenciais, as que estão sendo priorizadas no Programa CECLLA durante os últimos semestres. Seguimos assim, buscando nos adequar e expandir nossas fronteiras para atender a todos os interessados de forma satisfatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Ensino e aprendizagem. Línguas materna e estrangeiras

## **ABSTRACT**

The Center for Continuing Studies in Letters, Linguistics and Arts, henceforth CECLLA, is an EXTENSION PROGRAM born from the need to implement new activities and expand others that were already developed by the CECLLA Project. As a project, created and in permanent activity since 2010, CECLLA encompassed courses in foreign languages and Portuguese, in addition to being a space designed to host and administratively support research, professional development of teachers and future language teachers, courses of varied extension, events, cultural activities, short courses and lectures given by professors of the Collegiate of Letters of the UFT of the Campus of Porto Nacional, or invited visitors of other UFT campuses or other higher education institutions. All these activities previously developed in the CECLLA Project are offered in the CECLLA Program, in addition to the others. The advent of the Covid-19 pandemic has forced the entire population to diversify and even remodel activities and ways of living and working. Among the changes that ended



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

up providing the development of several possible alternatives, there is distance, online and/or hybrid learning, in its most varied forms and modalities. These new teaching modalities and extension activities are, due to the impossibility of face-to-face activities, those that have been prioritized in the CECLLA Program during the last semesters. We continue to do so, seeking to adapt and expand our borders to serve all interested people in a satisfactory manner.

**KEYWORDS:** Teacher education. Teaching and learning. Foreign and mother languages

#### **ABSTRACTO**

El Centro de Estudios Continuos en Letras, Lingüística y Artes, en adelante CECLLA, es un PROGRAMA DE EXTENSIÓN que nace de la necesidad de implementar nuevas actividades y ampliar otras que ya fueron desarrolladas por el Proyecto CECLLA. Como proyecto, creado y en actividad permanente desde 2010, el CECLLA englobaba cursos de lenguas extranjeras y portugués, además de ser un espacio diseñado para albergar y apoyar administrativamente la investigación, el desarrollo profesional de los profesores y futuros profesores de idiomas, cursos de variada extensión, eventos, actividades culturales, cursos cortos y conferencias impartidas por profesores de la Colegiata de Letras de la UFT del Campus de Porto Nacional, o visitantes invitados de otros campus de la UFT u otras instituciones de educación superior. Todas estas actividades desarrolladas previamente en el Proyecto CECLLA se ofrecen en el Programa CECLLA, además de las demás. El advenimiento de la pandemia Covid-19 ha obligado a toda la población a diversificar e incluso remodelar actividades y formas de vivir y trabajar. Entre los cambios que terminaron por brindar el desarrollo de varias alternativas posibles, se encuentra el aprendizaje a distancia, en línea y / o híbrido, en sus más variadas formas y modalidades. Estas nuevas modalidades docentes y actividades de extensión son, debido a la imposibilidad de realizar actividades presenciales, las que se han priorizado en el Programa CECLLA durante los últimos semestres. Seguimos haciéndolo, buscando adaptarnos y ampliar nuestras fronteras para satisfacer a todos los interesados.



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Enseñando y aprendiendo. Idiomas maternos y extranjeros.

## Introdução

O Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes, doravante CECLA, é um PROGRAMA DE EXTENSÃO que nasceu da necessidade de implementação de novas atividades e da expansão de outras que já eram desenvolvidas pelo Projeto CECLA. São objetivos do Programa:

**a)** oferecer cursos regulares, presenciais e não presenciais, de línguas estrangeiras à comunidade de Porto Nacional, de forma totalmente gratuita;

**b)** incentivar o estudo, o ensino e a pesquisa no âmbito das áreas do Curso de Letras (Linguística, Literatura e Línguas);

**c)** proporcionar, às áreas envolvidas na Licenciatura, oportunidade de observação, análise e avaliação de propostas e metodologias de ensino e aprendizagem de português e outras línguas e literaturas em línguas portuguesa e estrangeiras;

**d)** promover cursos de instrumentalização linguística e metodológica, de forma gratuita, para professores das redes municipal e estadual de ensino;

**e)** oferecer serviços tais como aplicação de testes de nível nos idiomas inglês, espanhol e francês para os programas de pós-graduação em todo o âmbito da Universidade Federal do Tocantins;

**f)** incentivar a integração escola-academia por meio da implantação de pesquisas na área de ensino de línguas e literatura;



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

**g)** oferecer um espaço para que os alunos do Campus desenvolvam pesquisas e estudos nas diversas áreas de ensino, aprendizagem e formação docente;

**h)** disponibilizar condições para que professores desta e de outras instituições de ensino superior possam oferecer mini-cursos, palestras e outras atividades relacionadas à formação docente, tanto na modalidade presencial quanto à distância ou ainda híbrida;

**i)** suprir as necessidades de alunos, professores, funcionários e da comunidade em geral, no que diz respeito à aprendizagem de línguas e literaturas e inquirições relacionadas a essas áreas, ampliando, dessa forma, o trabalho com ensino, pesquisa e extensão em nossa Universidade;

**j)** possibilitar, à comunidade em geral, oportunidade de enriquecimento cultural, por meio de eventos culturais, palestras, workshops, mini-cursos, seminários etc. nas modalidades presencial, não presencial e híbrida.

No cumprimento de sua missão o programa está inserido na **Área Temática** identificada como **Educação** (Edital Proex/UFT N° 01/2020) e se encaixa na **Linha Integradora** denominada **Formação de Profissionais da Educação Básica**, abrangendo as seguintes **Linhas de Extensão**:

1. **Educação profissional:** que abarca os processos de formação técnica profissional, visando a valorização, o aperfeiçoamento profissional e a inserção no mercado de trabalho dos futuros professores de línguas de nosso Estado;

2. **Línguas Estrangeiras:** visando ao aperfeiçoamento e a



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

mais alternativas nos processos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, tanto de alunos da instituição quanto do público externo;

3. **Formação de professores:** fomentando a discussão e a reflexão sobre os fundamentos e estratégias de ensino e aprendizagem na organização do trabalho pedagógico, tendo em vista o aprimoramento profissional, a valorização, a formação voltada para a autonomia e para o envolvimento em contextos de atuação diversos;

4. **Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem:** abrangendo o ensino e a reflexão acerca de metodologias e estratégias específicas de ensino/aprendizagem, como a educação a distância, o ensino presencial e de pedagogia de formação inicial, educação continuada, educação permanente e formação profissional.

## JUSTIFICATIVA

O advento da pandemia pelo Covid-19, causada pelo novo Corona Vírus, tem imposto a toda a população uma grande diversificação e mesmo remodelação de atividades e modos de vida e trabalho. Assim, não há uma só pessoa que possa se afirmar não afetada por algum tipo de mudança em sua vida. Na docência não foi diferente e, entre as mudanças que acabaram por propiciar o desenvolvimento de diversas alternativas possíveis, está o ensino a distância, *online* e/ou híbrido, nas suas mais variadas formas e modalidades conforme detalharemos a seguir. Buscando, dessa forma, nos adequar e



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

expandir nossas fronteiras para, assim, continuar a atender de forma efetiva, e dentro do possível, não somente toda a comunidade antes atendida pelo Projeto CECLLA, mas outras pessoas das demais cidades do estado e até do país, já que contaremos com ferramentas que possibilitarão o ensino não presencial, seguimos nos adaptando e adaptando nossa forma de trabalho e atendimento no Programa CECLLA.

## **METODOLOGIA**

PROGRAMA CECLLA, assim como o Projeto CECLLA, continua sendo um espaço destinado ao ensino de línguas, à promoção de atividades e eventos diversos e ao auxílio à formação inicial de futuros professores de línguas, alunos do Curso de Letras do Campus de Porto Nacional. Estes trabalham no CECLLA como monitores e ministram aulas, presenciais e também na modalidade a distância, de línguas a alunos carentes da comunidade portuense e de outras localidades da Federação, além de desenvolverem atividades outras, conforme especificidade programada posteriormente. Para desenvolverem seu trabalho, são supervisionados e orientados diretamente por professores do Curso de Letras e de outros Cursos do Campus de Porto Nacional e pelo coordenador do CECLLA.

Durante o período em que nos encontramos, tivemos que reelaborar todo o cronograma de atividades previstas no Projeto CECLLA e, assim, esse tornou-





ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

se o Programa CECLLA, já que teve em muitas de suas atividades expandidas, especialmente em meios digitais.

As atividades que estão sendo desenvolvidas durante esse semestre resumem-se ao ensino de língua inglesa Nível I e II, e à formação de professores-monitores para o trabalho em meio virtual. Não há ainda, nessa modalidade, nenhuma turma que tenha concluído o curso e as atividades presenciais estão suspensas devido à pandemia por Covid-19, o que prejudicou sobremaneira muitas das outras atividades também planejadas para o ano de 2020.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O Programa CECLLA prevê, atrelado ao ensino de línguas, a formação inicial e continuada de professores e é uma extensão ou ampliação do Projeto CECLLA. Em acordo com as premissas que, desde 2010, vêm orientando o Projeto CECLLA, consideramos a formação profissional uma atividade por excelência integrada e indissociável da prática em contextos reais de ensino.

A necessidade de investir na formação inicial e continuada ancoradas na prática e reflexão sobre a prática dos professores é um assunto amplamente discutido por autores como Freeman (1989), Smyth (1991 e 1992), Almeida Filho (1992, 1993), Moita Lopes (1996), Zeichner e Liston (1996), Garcia (1999), Leffa (2001), Pessoa (2002), Celani (2003) e Paiva (2003), dentre outros, justamente por subentender-se que as melhorias no nosso sistema educacional começam





ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

na boa formação dos professores — principais atores desse processo. No entanto, apesar dos esforços de teóricos renomados em demonstrar a necessidade de uma formação mais completa, reflexiva e continuada, muitos professores não contam com qualquer tipo de formação que o leve a refletir sobre suas práticas de forma sistemática durante sua formação inicial e após o início sua carreira docente. Ao contrário, o que se observa é a iniciação profissional de um professor que já traz consigo uma formação deficiente, fruto de problemas nos cursos de formação universitária (CELANI, 2003; PAIVA, 2003) e o posterior isolamento deste professor em sua sala de aula, impedido, devido às suas condições de trabalho, até mesmo de “conversar com seus pares e desenvolver trabalhos conjuntos” (CELANI, 2003, p. 72).

Um outro problema relacionado aos cursos de formação de professores é que parece haver um consenso entre as pessoas que os planejam/ministram de que a transmissão de um conhecimento ao futuro professor é o bastante para suprir suas necessidades de desenvolvimento profissional e, posteriormente, resolver os problemas em suas salas de aula. Há ainda o pensamento de que a aprendizagem de técnicas ou métodos de ensino mais eficientes é suficiente para que sejam prontamente aplicados em sala de aula. De acordo com Freeman (1989), isso se deve à concepção errônea de que a simples transmissão do conhecimento irá garantir a prática efetiva dos conhecimentos adquiridos pelos professores.

Nós, professores do Curso de Letras, compartilhamos com as opiniões de Freeman (1989) quando este afirma que o desenvolvimento profissional de



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

professores que estudam técnicas e metodologias de ensino não concomitantemente à prática de sala de aula é pequeno, justamente pela fragmentada visão da profissão de professor que este tipo de formação propicia aos futuros docentes. Para Freeman (1989), precisamos adotar uma estratégia de formação de professores mais holística e integrada, que leve em conta a complexidade da profissão docente. Wallace (1991), por sua vez, propõe uma visão de formação de professores em que a prática em sala de aula está relacionada e nutre o conhecimento recebido, ao mesmo tempo em que é nutrida por ele. Este autor propõe um processo de formação em um processo de ir e vir, em que o aluno pratica o que estudou, no seu momento de formação teórica na sala de aula da universidade, no seu campo de pesquisa e trabalho. E, ao praticar e estar em contato permanente com seus alunos e com o contexto de trabalho, esse professor tem a chance de refletir sobre o que está fazendo e, assim, poderá aperfeiçoar suas ações pedagógicas, aprendendo não somente a partir da teoria que estuda, mas das suas próprias práticas e experiências. Esse tipo de formação é chamado de formação reflexiva e conta com grande influência e colaboração de pensadores da pedagogia na área de ensino de línguas estrangeiras.

Não deixando de considerar os grandes benefícios de se amalgamar ensino teórico e prática, em uma proporção maior do que seria possível quando se leva em consideração somente as práticas do estágio supervisionado, o ensino reflexivo ou a formação reflexiva de professores tem suas limitações. Alguns pesquisadores apontam, por exemplo, que esse tipo de formação



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

costuma trabalhar com concepções de sujeito condizentes com as premissas do sujeito cognoscente, fruto de uma elaboração cartesiana que “coloca o indivíduo como senhor de si, agente de suas vicissitudes, capaz de alcançar a liberdade, a independência e autonomia pela via da razão” (MARQUEZ, 2013, p.18) e que, além do mais, é “dotado de um eu pensante, consciente de si, com faculdades mentais que o capacita a apreender, conhecer e representar o mundo” (MARQUEZ, 2013, p.18 e 19). Diante dos muitos estudos na área da psicologia, que abordam questões relacionadas ao papel do inconsciente na vida cotidiana, principalmente, hoje temos consciência de que não é possível um modelo de formação de professores que leve em conta apenas os aspectos racionais e a capacidade reflexiva dos professores pois há muitos outros fatores que influenciam as tomadas de decisão e as ações de todos nós seres humanos.

Apesar de criticada por alguns pesquisadores, são significativas as contribuições dos estudos inseridos nas vertentes relacionadas à formação do professor reflexivo. É inegável, por exemplo, que os professores precisam desenvolver um acurado senso de responsabilidade e estar envolvidos e comprometidos com o contexto onde trabalham. Assim, a formação docente que tem como base o desenvolvimento do professor reflexivo pode auxiliar na medida em que defende uma formação mais calcada no exame e reexame das situações cotidianas da profissão. Esse contínuo exame e reexame das situações é fundamental, pois ele oportuniza ao professor a chance de olhar mais detidamente para suas práticas e para os efeitos dela em sua sala de aula, e de



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

buscar entender as particularidades e as possibilidades de determinado grupo, inserido em determinado contexto, em vez de tentar aplicar e transmitir conhecimentos importados de outras situações contextuais, muitas vezes distantes daquela em que o professor está inserido.

Objetivando aprofundar mais a questão do envolvimento do professor com seu contexto de trabalho, passo, a seguir, ao exame e alguns estudos pertencentes à chamada era pós-método. Prabhu (1990), em um artigo intitulado '*There is no Best method – Why?*', defende a formação de um professor que traga consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. De acordo com esse autor, é necessário o investimento na formação de um profissional que, mais que dominar as etapas de desenvolvimento e de aplicação de um determinado método, seja capaz de ser o senhor de sua própria prática, com autonomia, senso de envolvimento e responsabilidades suficientes para decidir acerca das melhores escolhas e ações em sala de aula. Segundo Prabhu (1990), a formação docente que leva em conta o desenvolvimento do senso de plausibilidade faz com que o futuro professor possa desenvolver sua prática levando em consideração suas próprias asserções sobre como suas ações em sala de aula oportunizam o tão almejado aprendizado, ou melhor, sobre a relação de causa e efeito, inerente às atividades de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido é que postulamos a prática integrada ao ensino teórico, tal qual desenvolvida no CECLLA, pois acreditamos que o envolvimento contínuo e por um período de tempo não inferior a seis meses do professor com sua própria



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

sala de aula, acompanhando e participando na totalidade do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, pode propiciar ao discente o desenvolvimento do senso de responsabilidade, autonomia e plausibilidade, conforme nos mostra Prabhu (1990). De acordo com ele, a questão do desenvolvimento do senso de plausibilidade é de suma importância quando nos propomos a pensar a formação docente, principalmente, porque diferentes aprendizados, experiências e vivências influenciam os professores de maneiras diferentes e, portanto, podem causar reações diferentes em cada pessoa. A esse respeito, o autor segue pontuando que o aprendizado é algo “essencialmente imprevisível” (PRABHU, 1990, p. 173) e, portanto, é impossível que se possa medir o quanto ou o que foi ensinado com base em uma relação direta com o aprendizado ocorrido. Por isso precisamos investir em uma formação que faça com que os futuros professores desenvolvam o senso de plausibilidade e, com ele, potencializem características docentes mais profundas para que sejam capazes de se reconhecer como partes integrantes e indissociáveis do contexto em que trabalham.

Para Kumaravadivelu (2001, p. 538), a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto, ou seja, precisa ser realizada por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural, e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais. Uma pedagogia de ensino de línguas que traz consigo essas características é denominada pelo autor como a pedagogia da particularidade e coaduna com as premissas de uma pedagogia realmente significativa, que não pode ser



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

desenvolvida sem uma interpretação holística de situações particulares. Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 539), a pedagogia da particularidade não se apresenta como algo pronto e acabado a ser adquirido, ao contrário, ela “é um processo a ser buscado”, através do desenvolvimento da consciência crítica acerca das exigências locais. De acordo com o autor, por ser um processo que se desenvolve a partir da prática diária, do contato e da dedicação pessoal do professor com seu contexto de trabalho, a pedagogia da particularidade se torna, em essência, uma pedagogia da praticidade.

A pedagogia da praticidade é descrita por Kumaravadivelu (2001) sem que ela seja reduzida às questões envolvidas na prática cotidiana dos professores, mas como algo que impacta diretamente a relação teoria e prática. Segundo o autor, a sobreposição e o prestígio da teoria em relação à prática e, por consequência, a dicotomização dessas duas instâncias, entendidas por muitos enquanto pertencentes a domínios distintos, advém da separação entre teorias profissionais, oriundas dos ditos teóricos, pesquisadores e *experts* em determinado assunto, e teorias pessoais ou teorias dos professores, aquelas oriundas do trabalho e das experiências práticas dos professores em suas salas de aulas, mais desvalorizadas e desconsideradas em contextos de formação.

De acordo com o autor, precisamos de uma pedagogia que busque ultrapassar as deficiências inerentes à estabelecida dicotomia da relação teoria e prática e, por conseguinte à dicotomia entre as teorias dos teóricos e a dos professores. A pedagogia da praticidade é capaz de encorajar os professores a teorizarem a partir de suas práticas e a praticar o que eles teorizam. Para isso,



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

necessário se faz ajudar os professores a “desenvolverem o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias à construção de conhecimentos pedagógicos sensíveis aos seus próprios contextos de trabalho” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.541). O desenvolvimento e a apuração desses conhecimentos, por sua vez, segundo o autor, contribuirão para tornar o trabalho docente um esforço que valha a pena.

Para Kumaravadivelu (2001), mais que abraçarem os objetivos intrínsecos às pedagogias da particularidade e da praticidade, é necessário também que os professores sejam capazes de desenvolver práticas sensíveis ao contexto, ou, em outras palavras, que sejam contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2001 p. 542). Essa outra instância da prática docente corresponde ao que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia da possibilidade e é fortemente influenciada pelos pensamentos sociais transformadores de Paulo Freire e Giroux, dentre outros. Segundo Kumaravadivelu, os professores devem estar cientes de que qualquer pedagogia encontra-se implicada em relações de poder e de dominação. A partir dessa constatação, eles devem ser encorajados a questionarem o *status quo* que mantem seus alunos e eles próprios subjugados. Devido a essas e a outras características, a pedagogia da possibilidade está relacionada a questões identitárias, étnicas, raciais, de gênero e de classes sociais e, por isso, os





ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

“professores de línguas não podem ter expectativas de satisfazerem totalmente suas obrigações pedagógicas sem, ao mesmo tempo, satisfazerem suas obrigações sociais (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Diante desses pressupostos, podemos dizer que o Programa CECLLA leva em consideração que a formação docente de qualidade tem como base e é derivada de uma tomada de posição do professor formador e também do professor em formação que, por meio do envolvimento pessoal, passam a se enxergarem enquanto parte dos contextos em que atuam e que, por isso, se sentem responsáveis pelas demandas e desafios desse contexto, compartilhando com todos os envolvidos as mesmas expectativas de desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, nós envolvidos com as ações do Programa CECLLA acreditamos que a formação teórica, isolada e contando apenas com as ditas práticas episódicas (CRISTÓVÃO, 2005) desenvolvidas durante o estágio supervisionado, não é suficiente para garantir bons resultados no que concerne à atuação docente, pois há muitas outras questões envolvidas e inerentes à formação desse profissional que fogem ou escapam a qualquer tentativa de previsibilidade que possa ser abarcada pelo estudo teórico, por mais robusto que ele seja.

Canagarajah (2005) é um outro autor que vêm nos auxiliando nos processos de desenvolvimento de uma formação docente mais integrada à prática. Ao longo de sua vida Canagarajah tem dedicado parte de seus estudos a questões relacionadas à importância dos saberes locais de determinada



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

comunidade. O autor vem buscando discutir o quanto os conhecimentos ou saberes locais, inerentes a quaisquer profissões, têm sido preteridos e postos como menos válidos, ou menos eficazes, em detrimento dos ditos saberes globais. Os variados métodos e as diversas abordagens de ensino são exemplos de saberes globais a que os professores são expostos durante suas formações e ao longo de suas carreiras. O saber local, por sua vez, de acordo com o autor, é menos sistematizado, não é teorizado por especialistas; é construído de baixo para cima e levando em consideração as especificidades contextuais. Por esta razão, ele não é gerado em um vácuo sócio-histórico-temporal, mas está relacionado a um determinado grupo em um contexto específico. É possível perceber o quanto a dicotomia saber global *versus* saber local se assemelha, ou parece dar origem, à dicotomia teoria *versus* prática. Basta termos em mente que a dita teoria dos teóricos (KUMARAVADIVELU, 2001) pode ser equacionada aos saberes globais, universais, padronizados e válidos, restando às teorias pessoais, ou às teorias dos professores, o vínculo direto com o local, com o não sistematizado, com o particular, que não foi estudado, pesquisado ou padronizado e que, por não ser considerado válido, precisa ser substituído pelo outro tipo de saber: o global e validado. Ou seja, por ser considerado não estudado ou sistematizado, esse saber local tem sido preterido em favor dos conhecimentos ou saberes globais, advindos das pesquisas dos teóricos. Nesse ínterim, os saberes globais são, muitas vezes, considerados como sendo da ordem da transmissibilidade e, conforme as expectativas de muitos estudantes



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

e professores, devem ser adquiridos em cursos de formação oferecidos por *experts* no assunto.

O CECLLA vem, justamente, contribuir com a diluição dessa dicotomia a partir da proposta de integrar os saberes globais às experiências práticas dos futuros professores e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes locais, ou seja, essas mesmas experiências práticas, à medida que proporciona a oportunidade de que elas sejam trazidas para a sala de aula da universidade para serem discutidas, debatidas e postas sob exame tal qual acontece com os ditos saberes globais. É por isso e por outras razões que o CECLLA, desde que foi criado, tem sido um projeto de sucesso que ajudou na formação de professores mais autônomos, conscientes de si e de sua profissão e, sobretudo, mais envolvidos com seus contextos de trabalho e com as demandas de sua profissão como um todo. Enquanto programa, acreditamos que o CECLLA irá expandir suas fronteiras, ao adotar o ensino não presencial também, dentre outras coisas, para continuar contribuindo com a formação de docentes mais preparados para lidarem com a imprevisibilidade dos contextos de ensino e aprendizagem. Dito isso, passamos à parte metodológica prevista para o programa.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

Devido ao fato de que nossas atividades presenciais foram interrompidas por causa da pandemia, sendo que muitos de nossos planos tiveram que ser



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

revistos e/ou adaptados, apresentamos as ações realizadas durante os dois últimos semestres, todas de forma totalmente não presencial.

Durante o semestre de 2021/1 foram ofertadas quatro turmas de ensino de Língua Inglesa, sendo três em nível iniciante (Básico 1) e uma de nível pré-intermediário (Pré-Inter 1). Todas as turmas tiveram oferta em aulas síncronas online, via plataforma Google Meet. Todas elas tiveram andamento normal, sendo os alunos concluintes certificados conforme o nível e turma cursada.

O semestre de 2021/2, ainda em curso, está sendo ofertado em parceria com o Programa Institucional de Inovação Pedagógica (PIIP), sendo que parte dos professores monitores do Programa CECLA são bolsistas PIIP. Estão sendo ofertadas seis turmas, sendo quatro turmas de ensino de Língua Inglesa, três em nível iniciante (Básico 1) e uma de nível pré-intermediário (Pré-Inter 1); e duas turmas de Leitura e Produção de Texto Escrito em Língua Portuguesa, nível iniciante. Todas as turmas estão sendo ofertadas em aulas síncronas online, via plataforma Google Meet. Todas elas estão em andamento normal, sendo que, ao final do semestre os alunos concluintes e aprovados serão certificados conforme o nível e turma cursada.

Ainda sob o escopo das atividades do Programa CECLLA, tivemos a realização do I SEFOPLI - Seminário de Formação de Professores de Língua Inglesa durante os dias 25 a 27 de maio de 2021. O evento foi um sucesso de público e apresentações, contando com a participação de autores e palestrantes de renome nacional e internacional, conforme pode ser verificado na página do evento (<https://www.even3.com.br/isefopli2021/>). Ainda relacionado ao



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

Programa CECLLA e ao evento I SEFOPLI, haverá a publicação de um dossiê temático específico dos trabalhos apresentados no I SEFOPLI na Revista Humanidades & Inovações (UNITINS), Qualis A2. Nesse dossiê, os palestrantes, membros de mesas redondas, ministrantes de workshops, coordenadores de GTs e participantes com apresentação de trabalhos no I SEFOPLI poderão submeter artigos científicos correspondentes aos trabalhos apresentados no evento.

Vinculado ao Programa CECLLA e funcionando a pleno vapor, temos também o RECORTE VERBAL, um canal de podcast especializado em debates relacionados à educação e à formação docente

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8xZjMxZmU3NC9wb2RjYXN0L3Jzcg==>

Este é o resumo das nossas atividades durante os últimos semestres.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O CECLLA, desde que foi criado há dez anos, tem sido um projeto de sucesso que ajudou na formação de professores mais autônomos, conscientes de si e de sua profissão e, sobretudo, mais envolvidos com seus contextos de trabalho e com as demandas de sua profissão como um todo. Enquanto



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

programa, acreditamos que o CECLLA tem expandido a cada dia suas fronteiras, ao adotar o ensino não presencial também, dentre outras coisas, para continuar contribuindo com a formação de docentes mais preparados para lidarem com a imprevisibilidade dos contextos de ensino e aprendizagem. Os desafios seguem e novas formas de ensino são implementadas à medida de nossas possibilidades, tendo sempre em mente a responsabilidade com a educação e a formação docente em primeiro lugar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de LE sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística.** Contexturas, vol 1 p. 77-85, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p. 3-24. <https://doi.org/10.4324/9781410611840>

CELANI, M. A. A. (Org.) **Professores e formadores em mudança.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L e GIMENEZ, T. (Orgs.) **ENFOPLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.** Londrina: Londrina, 2005. p. 19-22.



ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

FREEMAN, D. *Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education*. **TESOL Quarterly**, 23, 1989, p. 27-45.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a Postmethod Pedagogy*. **Tesol Quartely**, Vol 35(4), 2001. p. 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>

LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LIMA, P. E. et al. (Orgs.). **PROJETO CECLLA: A Formação Inicial Docente e a Extensão Fomentando a Pesquisa na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. 1. ed. Charleston: Amazon Digital Services, 2016. v. 1. 297p.

MARQUEZ, M. O. **Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p. 53- 84.

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública**. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.





ISSN nº 2595-7341

Vol. 4, n. 2, Maio-Agosto, 2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft-v4n2/ID13627>

PRABHU, N. S. There's no best method – why? **Tesol Quartely**, Vol 24(2), 1990. p.161-176. <https://doi.org/10.2307/3586897>

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29 (2), p. 267-300, 1992.

WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P, 1991.

ZEICHNER, K. M; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.